

Verstehen als Problemlösen –
Eine radikal kontextualistische Theorie

Dissertation

zur Erlangung des
Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt

der Philosophischen Fakultät I –
Sozialwissenschaften und historische Kulturwissenschaften

der Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg,

von Herrn Marcus Bachmann
geb. am 01.10.1992 in Werdau

Gutachter: Prof. Dr. Johannes Hübner, Prof. Dr. Gerhard Ernst

Verteidigungsdatum: 14.07.2022

Inhalt

Vorwort	5
---------------	---

1. Teil: Die Ausgangslage

1. Der gegenwärtige Forschungsstand zum Verstehen	9
1.1 Reflexionen auf den Sprachgebrauch.....	9
1.2 Der Begriff des Verstehens in der Erkenntnistheorie.....	15
1.2.1 Das Verhältnis von Wissen und Verstehen	18
1.2.2 Weitere Aspekte des Verstehensbegriffs.....	30
1.3 Der Begriff des Verstehens in der Wissenschaftsphilosophie	40
1.3.1 Das Verhältnis von Erklären und Verstehen	42
1.4 Implikationen für die Untersuchung	48
2. Die Kontextsensitivität von Verstehen.....	50
2.1 Der Wissenskontextualismus – Inspiration und Abgrenzung	51
2.1.1 Eine innovative Lösung des Skeptizismus	51
2.1.2 Konzeptionelles Vorbild eines Verstehenskontextualismus	60
2.2 Zur Kontextsensitivität der Grade an Verstehen	70
2.3 Zur Kontextsensitivität des Erklärungsbegriffs.....	73

2. Teil: Eine kontextualistische Verstehenstheorie

1. Verstehen kontextualistisch konzipiert	79
1.1 Das Rahmenwerk der Konzeption.....	79
1.1.1 Die gewählte Methode.....	79
1.1.2 Die äußere Form.....	89
1.2 Die Wissensbedingungen der Konzeption	98
1.2.1 Wissen von Fakten	98
1.2.2 Wissen von Abhängigkeitsbeziehungen.....	101
1.3 Die Problemlösebedingung der Konzeption	104
1.4 Das Zuschreibungsschema von Verstehen	109
2. Die Prüffälle der Konzeption	115
2.1 Drittpersonenfälle.....	119
2.2 Erstprounenfälle	133
3. Die Vorzüge der Theorie.....	138

3.1 Vorzüge gegenüber alternativen Ansätzen.....	138
3.2 Implikationen für die gegenwärtige erkenntnistheoretische Verstehensdebatte	160

3. Teil: Die Reichweite der Theorie

1. Das Verhältnis von alltäglichem und wissenschaftlichem Verstehen.....	167
1.1 Die Genese wissenschaftlicher und alltäglicher Erklärungen	170
1.1.1 Khalifas Konzeption des Verstehens.....	170
1.1.2 Khalifas Argument für ein Kontinuum des Verstehens	172
1.1.3 Generelle Folgen für die Genese von Verstehen.....	181
1.1.4 Zusammenfassung	186
1.2 Die Funktionsweise wissenschaftlicher und alltäglicher Erklärungen.....	187
1.2.1 Kausale Erklärungen	187
1.2.2 Unifikationistische Erklärungen.....	193
1.2.3 Pragmatische Erklärungen.....	198
1.3 Implikationen für eine kontextualistische Verstehenstheorie	203
2. Das Verhältnis der Arten des Verstehens.....	206
2.1 Reflexionen auf die Alltagssprache.....	206
2.2 Plädoyer für eine gemeinsame Grundstruktur des Verstehens.....	209
Literaturverzeichnis.....	220

Vorwort

Seit einigen Jahren widmen sich ErkenntnistheoretikerInnen und WissenschaftsphilosophInnen zunehmend der Untersuchung des Verstehensbegriffs. In beiden Disziplinen ist eine lebhaftere Debatte über die Natur und den Wert von Verstehen sowie das Verhältnis von Verstehen zu weiteren Begriffen wie den des Wissens und der Erklärung entstanden. Mit der vorliegenden Arbeit soll ein umfassender Beitrag zur Verstehensdebatte in beiden Disziplinen geleistet werden. Mein Ziel ist dabei nicht nur, verschiedene Streitfragen der Debatte aufzugreifen, sondern insbesondere auch ein Element in den Fokus der Analyse zu rücken, das von überragender Bedeutung für den Verstehensbegriff ist, bislang allerdings in nur unzureichendem Maß betrachtet wurde: den Umstand, dass es sich bei Verstehen um einen kontextsensitiven Begriff handelt. Dass Verstehen kontextsensitiv ist, bedeutet, dass bei Zuschreibungen von Verstehen Kontextfaktoren eine wesentliche Rolle einnehmen. Konkret ist es dabei allen voran der Kontext derjenigen Person, die einem anderen Subjekt Verstehen zuschreibt, der die Korrektheit und Angemessenheit von Verstehenszuschreibungen bestimmt. Möchte man etwa beurteilen, ob Henriette versteht, warum ihre Zimmerpflanze eingegangen ist oder ob Falk die Fortpflanzungsweise von Zebrafischen versteht, ist stets die Perspektive und der individuelle Fragehintergrund der zuschreibenden Person zu beachten.

Die Kontextsensitivität des Verstehensbegriffs hat weitreichende Implikationen sowohl für die Natur von Verstehen als auch für eine Theorie des Verstehensbegriffs, die sich anschickt, den Begriff sowie unsere Zuschreibungspraxis von Verstehen umfassend zu beschreiben. Das Ziel der Arbeit ist es, ausgehend von der Kontextsensitivität von Verstehen eine solche Theorie zu entwickeln, die die erkenntnistheoretische Debatte um Verstehen ebenso aufgreift wie ihr wissenschaftsphilosophisches Pendant. Damit eine Theorie mit einem derart weiten Geltungsanspruch entworfen werden kann, ist allerdings zuerst nötig, näher zu spezifizieren, welcher Verstehensbegriff konkret mit der Theorie beschrieben werden soll. Die Notwendigkeit einer Einschränkung des betrachteten Begriffs ergibt sich, da diverse Dinge wie Automotoren, poetische Sprache, Kunstwerke und die Handlungen anderer Menschen Objekt unseres Verstehens sein können, was die Überlegung anregt, dass nicht *ein* Verstehensbegriff die mannigfaltigen Objekte des Verstehens zu überspannen vermag. Daher wird im ersten Teil der Arbeit der für mich relevante Verstehensbegriff vorgestellt sowie der Forschungsstand zum Verstehen rekonstruiert. Zusätzlich werde ich in dem Teil aufzeigen, anhand welcher Belege festgestellt werden kann, dass es sich bei Verstehen um einen kontextsensitiven Begriff handelt sowie den Wissenskontextualismus hinsichtlich seiner Eignung als konzeptionelles Vorbild einer kontext-

tualistischen Verstehenstheorie untersuchen. Im zweiten Teil der Arbeit werde ich dann meine kontextualistische Verstehenstheorie entwickeln, die ich als *radikalen* Verstehenskontextualismus bezeichne, da sie die weitreichenden Folgen der Kontextsensitivität des Begriffs beachtet. Anschließend wird die Theorie der Diskussion von Prüffällen unterzogen sowie die Vorzüge der Theorie gegenüber Alternativkonzeptionen aufgezeigt. Im dritten Teil der Arbeit widme ich mich dann abschließend dem beanspruchten weiten Geltungsbereich der Theorie, indem ich dafür argumentieren werde, dass mein Verstehenskontextualismus sowohl alltägliche sowie wissenschaftliche Zuschreibungskontexte von Verstehen angemessen zu beschreiben vermag als auch geeignet ist, all jene Arten des Verstehens zu inkorporieren, die in der wissenschaftsphilosophischen und erkenntnistheoretischen Debatte um Verstehen betrachtet werden.

Die vorliegende Dissertation wäre nicht ohne die Unterstützung einer ganzen Reihe an Personen möglich gewesen. Zunächst gilt mein tiefster Dank meinem Doktorvater Johannes Hübner, der keine Mühe scheute, noch die kleinsten Details der Theorie mit mir zu diskutieren und in unzähligen Stunden mit ebenso kollegialem wie fundiertem Rat die Arbeit in ihrer finalen Form ermöglichte. In dem Zusammenhang möchte ich auch den Teilnehmenden des Oberseminars „Probleme der Theoretischen Philosophie“ der Martin-Luther-Universität danken, die unter Leitung Johannes Hübners die einzelnen Kapitel einer kritischen Prüfung unterzogen. Weiterhin möchte ich den Herausgebenden von *Kriterion – Journal of Philosophy* danken, die mir ermöglichten, meine Kerntheorie in Aufsatzform zu publizieren und im Zuge dessen von zwei anonymen Kritikern hilfreiche Anmerkungen zu erhalten. Mir war es zudem möglich, meine Theorie auf verschiedenen Konferenzen zu präsentieren und zu diskutieren. Diesbezüglich gilt mein Dank den Teilnehmenden der Konferenz *SOPhiA – Salzburger Tagung für Junge Analytische Philosophie* im September 2019 sowie des Workshops *Dimensions of Understanding: Knowledge, Explanation, Contextualism* im November 2020.

Für die finanzielle Unterstützung meiner Promotion mit dem Landesgraduiertenstipendium danke ich dem Land Sachsen-Anhalt.

Abschließend möchte ich aus tiefem Herzen meiner Familie und Freunden danken, ohne die ich nicht die für die Arbeit nötige Durchhaltekraft hätte beweisen können. Ich danke allen voran Juliane Pfuch und Laura Pechau sowie in ganz besonderem Maß meiner Frau Emily für ihre tiefe Unterstützung und meiner Tochter Lotta, die das letzte Jahr meiner Promotion so unermesslich bereichert hat.

Halle (Saale), im Januar 2022.

1. Teil

Die Ausgangslage

1. Der gegenwärtige Forschungsstand zum Verstehen

Die menschliche Existenz ist ohne Verstehen nicht vorstellbar. Menschen streben natürlicherweise nach einem Verständnis all dessen, was ihnen in der Welt unklar erscheint. Zusätzlich prägt eine Vielzahl unbewusst ablaufender Verstehensprozesse das menschliche Sein, da ohne ein stetes Interpretieren der Informationen des Erblickten, des Gefühlten sowie der gehörten Laute, Worte und Sätze eine Interaktion des Menschen mit seiner Umwelt und mit anderen Menschen nicht möglich wäre. Folglich ist Verstehen ein mentaler Akt, der die unterschiedlichsten Objekte haben kann: Persönlichkeiten, Musikstücke, Automotoren, wissenschaftliche Theorien, das Zerschneiden einer Fensterscheibe, Naturphänomene, Kunstwerke, politische Umbrüche, emotionale Sprache.

Betrachtet man, wodurch ein Verständnis dieser sehr diversen Objekte möglich würde, offenbart sich schon auf den ersten Blick eine enorme Vielseitigkeit des Begriffs des Verstehens. Es verwundert daher nicht, dass Analysen des Verstehensbegriffs in unterschiedlichen Disziplinen der Philosophie angegangen werden. So treibt HermeneutikerInnen die Beschäftigung mit dem Verstehen von Texten an, untersuchen ÄsthetikerInnen, worin ein Verständnis von Kunstwerken oder Musikstücken bestehen könnte und analysieren WissenschaftsphilosophInnen, wie natürliche Phänomene verstanden werden können. Die Untersuchungen sind von enormem Wert, da sie uns eröffnen, welcher kognitiven Prozesse sich Subjekte bei der Erschließung von welchen Aspekten der sie umgebenden Welt bedienen.

Der Umstand, dass Verstehen in sehr unterschiedlichen Teilgebieten der Philosophie betrachtet wird, zeigt an, dass es nicht sinnvoll ist, eine Untersuchung des Verstehensbegriffs anzugehen, ohne den Begriff näher zu spezifizieren. Zu Beginn des Kapitels steht daher eine Reflexion auf unsere alltägliche Verwendungsweise des Ausdrucks „verstehen“, um davon ausgehend den Fokus auf jenen Begriff des Verstehens zu richten, der in dieser Arbeit betrachtet werden soll. Anschließend wird die Debatte, die um diesen Verstehensbegriff in der Wissenschaftsphilosophie und der Erkenntnistheorie geführt wird, zusammenfassend dargestellt.

1.1 Reflexionen auf den Sprachgebrauch

Das Anliegen der Arbeit ist eine Analyse des Verstehensbegriffs aus Sicht der Wissenschaftsphilosophie und, in noch größerem Maß, der Erkenntnistheorie. Daher muss zunächst aufgeschlüsselt werden, was es bedeutet, aus einer erkenntnistheoretischen sowie einer wissenschaftsphilosophischen Perspektive auf Verstehen zu blicken. Die Verknüpfung der beiden Perspektiven ist auch deshalb erklärungsbedürftig, weil die Erkenntnistheorie und die Wissen-

schaftsphilosophie autonome Disziplinen darstellen, die nur sporadisch in Austausch miteinander treten. Als Ausgangspunkt für die Behandlung der beiden Perspektiven soll unser gewöhnlicher Sprachgebrauch des Ausdrucks „verstehen“ dienen, da damit deutlich wird, inwiefern das Wort Ausdruck unterschiedlicher Verstehensbegriffe ist. Zum Zweck der Einheitlichkeit werde ich Formulierungen wählen, in denen die Verbform „verstehen“ verwendet wird, obgleich die nachfolgende Analyse auch unter Verwendung der Substantivform „Verständnis“ sowie, in einzelnen Fällen, weiterer Formulierungen wie „verständnisvoll“ hätte durchgeführt werden können, ohne dass sich dadurch die Bedeutung der angeführten Sätze verändert hätte.¹

Grundlegend ist im gewöhnlichen Sprachgebrauch zwischen den Verwendungsweisen zu unterscheiden, in denen auf das Verb „verstehen“ ein direktes Objekt folgt und jenen Verwendungsweisen, in denen auf „verstehen“ ein Nebensatz folgt, der das verstandene Objekt spezifiziert. Als Beispiele für Verwendungsweisen von „verstehen“ der ersten Art kann man etwa die folgenden Sätze anführen:

1. S versteht Thomas Manns Zauberberg.
2. S versteht ihre Trauer.
3. S versteht die Entscheidung ihres Bruders.
4. S versteht die Bedeutung des Satzes „Dort ist ein Hund.“.
5. S versteht Wittgensteins Philosophische Untersuchungen.
6. S versteht die Newtonsche Mechanik.
7. S versteht die Photosynthese.

Diese Ansammlung von Sätzen erhebt nicht den Anspruch, die Verwendungskontexte vollständig zu repräsentieren, in denen auf „verstehen“ direkt ein Objekt folgt. Vielmehr wurden die Beispielsätze ausgewählt, weil der Ausdruck „verstehen“ in jedem der Sätze auf einen jeweils spezifischen Verstehensbegriff referiert, der sich von den Verstehensbegriffen, die in den anderen Sätzen zum Ausdruck kommen, teilweise marginal, teilweise signifikant unterscheidet.

Zunächst zu jenen Sätzen, die den geringsten Bezug zu dem Anliegen der Arbeit aufweisen, da sie erstens einen grundlegend andersartigen Verstehensbegriff zum Ausdruck bringen und dieser Begriff zweitens keine Relevanz für die von mir intendierte Untersuchung hat: die Beispielsätze eins bis drei. Durch die Sätze werden die Begriffe des *ästhetischen Verstehens*, des Verstehens im Sinne des *emotionalen Einfühlens* und des *Handlungsverstehens* zum Ausdruck

¹ Im Deutschen findet sich im Sprachgebrauch der Ausdruck „Verständnis“ als Substantivform von „verstehen“ und somit als Bezeichnung für das Ergebnis dieses mentalen Aktes. In der deutschsprachigen Forschungsliteratur zum Verstehensbegriff ist jedoch stets vom Begriff des Verstehens oder schlichtweg von Verstehen die Rede. Dem werde ich mich anschließen, sodass „Verstehen“ in der Arbeit auch so viel wie „Verständnis“ bedeuten kann und daher sowohl den mentalen Akt selbst als auch das Ergebnis dieses Aktes bezeichnen kann. Wo es dem Textfluss dient, werde ich zusätzlich den Ausdruck „Verständnis“ nutzen, ohne damit einen anderen Begriff zu bezeichnen.

gebracht. Obgleich vereinzelt Anknüpfungspunkte beispielsweise zwischen dem ästhetischen Verstehen und der erkenntnistheoretischen Debatte um Verstehen existieren,² sind diese Verstehensbegriffe für die erkenntnistheoretische und wissenschaftsphilosophische Debatte um Verstehen in Gänze nicht von Bedeutung, sondern werden in der Ästhetik, der praktischen Philosophie sowie der Handlungstheorie betrachtet.

Ähnlich stark unterscheiden sich die Verstehensbegriffe, die in den Beispielsätzen vier und fünf ausgedrückt werden, von dem Begriff des Verstehens, dem ich mich in der Arbeit widmen möchte. Im vierten Beispiel wird *semantisches Verstehen* zum Ausdruck gebracht, also das Verstehen, Kraft dessen man die Bedeutung von Wörtern und Sätzen erfasst. Mit einem solchen Verstehensbegriff setzen sich üblicherweise SprachphilosophInnen auseinander. Semantisches Verstehen ist auch im fünften Beispielsatz involviert, wird dabei jedoch mit dem Element des Interpretierens angereichert, sodass durch das Beispiel ein *hermeneutischer Verstehensbegriff* Ausdruck findet. Obgleich beide Begriffe nicht explizit in der Arbeit betrachtet werden sollen, nehmen sie, im Gegensatz zu den Verstehensbegriffen der Sätze eins bis drei, eine wichtige Rolle für die angedachte Untersuchung ein. Sie sind insofern relevant, als in jedem Fallszenario, das im Laufe der Arbeit entwickelt oder zitiert wird, vorausgesetzt wird, dass die Subjekte über semantisches bzw. hermeneutisches Verstehen verfügen, also beispielsweise weder einander im Gespräch missverstehen noch gelesene Bücher fehlinterpretieren.³ Damit soll nicht gesagt sein, dass solche Missverständnisse nicht möglich wären, sondern nur, dass es die intendierte Untersuchung unnötig verkomplizieren würde, bei jedem Fallszenario zunächst auszuschließen, dass die Subjekte aneinander vorbeireden oder andere Missverständnisse vorliegen.

Mit dem sechsten Beispielsatz nähern wir uns immer stärker dem Verstehensbegriff, den ich betrachten möchte. In dem Beispiel findet mit einem Fall des *Verstehens von Theorien und Modellen* eine Art des Verstehens Ausdruck, die von maßgeblicher Bedeutung für die gesamte wissenschaftsphilosophische sowie ausgewählte Momente der erkenntnistheoretischen Debatte um Verstehen ist.⁴ Diese Bedeutung rührt daher, dass das für mich relevante Verstehen in bestimmten Alltagskontexten und in allen wissenschaftlichen Kontexten *durch* das Verstehen von Theorien oder Modellen vermittelt und realisiert wird. Sie fungieren somit als Vehikel statt als

² Hills (2018) überträgt den Begriff des Verstehens, wie er in der Erkenntnistheorie betrachtet wird, auf die Ästhetik; Hills (2010) sowie Sliwa (2017) mit Arbeiten zum moralischen Verstehen auf die praktische Philosophie.

³ Ganz analog werden weitere Verstehensbegriffe vorausgesetzt, da das Verstehen von Sprache auch akustisches, syntaktisches und pragmatisches Verstehen einschließt.

⁴ Dabei gehe ich von einem recht breiten Theorie- und Modellbegriff aus. Ronald Giere charakterisiert „scientific theories as (collections of) principles which provide the basis for the construction of more specific models of parts (or aspects) of the real world“ (siehe Giere 2006, 59-69), eine Beschreibung, der ich folgen möchte, da sie nicht auf eine spezifische Form von Modellen (wie Graphen, 3D-Modelle oder weitere Formen von Visualisierungen) festlegt sowie vermag, eine hohe Bandbreite theoretischer Ausführungen abzudecken.

Objekt des entsprechenden Verstehens. Dieser zentralen Rolle ungeachtet ist es nicht mein Ziel, eine Konzeption des Verstehens von Theorien und Modellen zu entwickeln. Stattdessen wird dieser Verstehensbegriff nur an den jeweils nötigen Stellen punktuell beleuchtet werden, etwa in dem Kapitel zum wissenschaftlichen Verstehen. Eine darüberhinausgehende Auseinandersetzung mit dem Verstehen von Theorien und Modellen würde den Umfang der Arbeit sprengen, ohne dabei von signifikantem Vorteil für die angedachte Analyse zu sein.

Im letzten der Beispielsätze der ersten Kategorie findet sich schließlich eine Instanz des Verstehensbegriffs, den ich betrachten möchte. Das Verstehen der Photosynthese steht in dem Beispiel stellvertretend für das *Verstehen von Phänomenen*, das in der Forschungsliteratur auch als *Objektverstehen* bezeichnet wird. Dabei ist „Phänomen“ in einem weiten Sinn gemeint, so dass Naturphänomene wie die Gezeiten oder die Photosynthese ebenso als Objekt dieser Art des Verstehens gelten wie Automotoren, Rosengewächse, Hausbrände oder die Ständegesellschaft des Mittelalters. Demgegenüber zählt jedoch etwa die Liebe oder das Werk van Goghs nicht zur Extension dieses Phänomenbegriffs. Es ist allerdings schwierig, ein genaues Demarkationskriterium anzuführen. In der erkenntnistheoretischen Debatte um Verstehen besteht die übliche Formel darin, dass jene Verstehensarten betrachtet werden, die im *Erfassen von Abhängigkeitsbeziehungen* bestehen. Die Bezeichnung ist sicherlich hilfreich, dient sie doch dazu, jene Fälle aus der Betrachtung auszuschließen, in denen Verstehen nicht qua Erfassen von Abhängigkeitsbeziehungen realisiert wird. Sie ist allerdings nicht hinreichend für eine erschöpfende Eingrenzung der relevanten Verstehensarten, da es beispielsweise auch für das Verstehen des Werks van Goghs und insbesondere für das Verstehen von Handlungen zentral ist, Abhängigkeitsbeziehungen zu erfassen, etwa, warum eine Person eine bestimmte Handlung unternahm. Ausschlaggebend ist für mich daher die inhaltliche Einschränkung in Form dessen, was in der erkenntnistheoretischen und der wissenschaftsphilosophischen Debatte um Verstehen diskutiert wird. Ist man mit den Debatten nicht vertraut, soll als grobe Handweisung all das unter den Phänomenbegriff und folglich unter die Betrachtung von Phänomenverstehen fallen, was mithilfe von Naturwissenschaften (wie Physik und Chemie), Lebenswissenschaften (wie Medizin und Pharmazie), Ingenieurwissenschaften und ausgewählten Geisteswissenschaften (wie der Geschichtswissenschaft und der Politikwissenschaft) beschrieben werden kann. Damit möchte ich jedoch dezidiert kein ausschließendes Kriterium formulieren. Einerseits wird im Lauf der Arbeit deutlich werden, welche Arten des Verstehens in der erkenntnistheoretischen und wissenschaftsphilosophischen Debatte diskutiert werden und folglich im Zentrum der Arbeit stehen. Sollte man darüber hinaus bei der Lektüre der Arbeit den Eindruck erlangen, dass meine Verstehenstheorie auch zur angemessenen Beschreibung beispielsweise von Handlungen

geeignet ist, möchte ich dem nicht im Weg stehen, da eine solche Erweiterung des Umfangs meiner Theorie für die Qualität derselben sprechen würde, obgleich ich Handlungsverstehen nicht betrachten werde, da diese Form des Verstehens, wie oben erwähnt, in den von mir untersuchten Debatten nicht von Bedeutung ist.

Das Wort „Verstehen“ kann nicht nur mit einem direkten Objekt verbunden werden, sondern auch mit einem Nebensatz, der spezifiziert, was vom Subjekt verstanden wird. Die folgenden Sätze können als Beispiele für diese zweite Kategorie an Verwendungsweisen von „verstehen“ angeführt werden:

8. S versteht, warum ihr Auto nicht anspringt.
9. S versteht, wie sich das Coronavirus verbreitet.
10. S versteht, dass ihr Zug verspätet in den Bahnhof einfährt.

In den Beispielsätzen acht und neun zeigen die Interrogativadverbien „wie“ und „warum“ auf sehr explizite Weise an, dass im Zentrum des Verstehens das Erfassen von beispielsweise kausalen, probabilistischen oder mereologischen Zusammenhängen steht. Somit wird in diesen Beispielsätzen, ebenso wie im siebten Beispielsatz, ein Verstehen im Sinne des Erfassens von Abhängigkeitsbeziehungen ausgedrückt. Das Verstehen, das in den beiden Sätzen zum Ausdruck kommt, wird allerdings nicht als Phänomenverstehen bezeichnet, sondern als *interrogatives Verstehen* – eine Bezeichnung, die sowohl darauf referiert, dass dieser Verstehensbegriff durch Interrogativadverbien (wie auch „wieso“, „weshalb“ oder „wodurch“) ausgedrückt wird, als auch auf den Umstand, dass mit den Adverbien eine Frage gestellt wird (lat. *interrogare*). Oftmals wird interrogatives Verstehen lediglich als *explanatorisches Verstehen* wiedergegeben, also als Verstehen im Sinne des Erfassens von Erklärungen. Davon möchte ich mich allerdings distanzieren, da nicht ausgeschlossen werden kann, dass es Instanzen von interrogativem Verstehen gibt, in denen das Subjekt Verstehen erlangt, obwohl es nicht über entsprechende Erklärungen verfügt.⁵ Interrogatives Verstehen ist neben dem Phänomenverstehen die zweite Art des Verstehens, die ich untersuchen möchte und ist, ebenso wie Phänomenverstehen, im Rahmen der inhaltlichen Einschränkung der Arbeit auf die erkenntnistheoretische und wissenschaftsphilosophische Debatte um Verstehen aufzufassen.

Nun liegt nahe, dass auch das Verstehen, das im zehnten Beispielsatz ausgedrückt wird, Gegenstand der Untersuchung ist, da sich prima facie die Objekte dieses Verstehensbegriffs nicht von jenen des interrogativen Verstehens oder des Phänomenverstehens unterscheiden. In der Tat vertritt allen voran Jonathan Kvanvig die Ansicht, dass auch das *propositionale Verstehen*, also das Verstehen, was der Fall ist, im Rahmen der erkenntnistheoretischen Analyse des

⁵ Siehe ausführlich Teil 3, Kapitel 2.

Verstehensbegriffs berücksichtigt und die Debatte folglich nicht auf interrogatives Verstehen und Phänomenverstehen beschränkt werden sollte.⁶ Dementgegen legten andere PhilosophInnen überzeugend dar, dass Kvanvigs Minderheitsposition überaus kritikwürdig ist, da propositionales Verstehen gänzlich auf propositionales Wissen reduzierbar ist und eine Analyse propositionalen Verstehens keine Erkenntnisse versprechen würde, die nicht schon die epistemologische Beschäftigung mit propositionalem Wissen zutage gefördert hat.⁷ Neben der Reduzierbarkeit auf propositionales Wissen spricht auch die strukturelle Andersartigkeit propositionalen Verstehens dagegen, diesen Verstehensbegriff in der Analyse zu berücksichtigen. Da das Objekt propositionalen Verstehens einzelne Tatsachen sind, unterscheidet es sich von interrogativem und Phänomenverstehen beispielsweise, indem es keinen vorrangig holistischen Charakter hat und nicht auf naheliegende Weise graduierbar ist – mehr zu den Eigenschaften in Kürze.

Damit schließt sich die Reflexion auf den alltäglichen Sprachgebrauch, die gezeigt hat, dass mit „verstehen“ eine Vielzahl an Verstehensbegriffen ausgedrückt werden kann, die in unterschiedlichen philosophischen Disziplinen analysiert werden. Von den verschiedenen Verstehensbegriffen werden lediglich das Phänomenverstehen und das interrogative Verstehen innerhalb erkenntnistheoretischer und wissenschaftsphilosophischer Debatten betrachtet und sollen daher auch die Verstehensarten sein, mit denen ich mich im Rahmen der Arbeit auseinandersetzen werde. Eine meiner zentralen These wird sein, dass Phänomenverstehen und interrogativen Verstehen Erscheinungsformen *ein und desselben Verstehensbegriffs* sind, dass beide Verstehensarten also ihre grundsätzliche Struktur teilen. In der erkenntnistheoretischen und der wissenschaftsphilosophischen Debatte um Verstehen ist ein solcher Ansatz nicht unumstritten. Die Debatten finden nicht nur in weitestgehender Isolation voneinander statt, sondern betrachten die beiden Arten des Verstehens aufgrund angenommener struktureller Unterschiede voneinander separiert. Im Laufe der Arbeit, insbesondere im dritten Teil, werden meine Gründe für ein Aufbrechen dieser Separation deutlich werden.

Auch habe ich darauf hingewiesen, dass es überaus schwierig ist, einen hinreichend abgrenzenden Oberbegriff für Phänomenverstehen und interrogatives Verstehen zu finden, da die etablierte Formel *Verstehen als Erfassen von Abhängigkeitsbeziehungen* beispielsweise auch Handlungsverstehen einschließt. Im Einklang mit der Theorie, die ich in der Arbeit entwickeln werden, könnte ich nun stattdessen beide Arten des Verstehens als Verstehen im *Sinne des Problemlösens* auffassen. Das wäre zwar korrekt, würde allerdings erneut nicht notwendigerweise andere Verstehensbegriffe ausschließen, die in der Arbeit nicht betrachtet werden sollen,

⁶ Kvanvig (2003, 2009).

⁷ Die Kritik an Kvanvig findet in der erkenntnistheoretischen Debatte um Verstehen beinahe ohne Widerspruch Zustimmung und wird beispielsweise durch Baumberger (2011) und Gordon (2012) ausformuliert.

da etwa auch Unklarheiten in der Interpretation eines Gedichtes als Probleme aufgefasst werden können. Daher ist letztlich die inhaltliche Einschränkung auf die Verstehensdebatten in der Erkenntnistheorie und der Wissenschaftsphilosophie maßgeblich, sodass grammatikalische Unterscheidungen der Verstehensarten eher als Unterstützung statt als scharfes Kriterium aufzufassen sind. Im Folgenden werde ich mit „verstehen“ somit stets Phänomenverstehen und interrogatives Verstehen im Einklang mit der inhaltlichen Einschränkung der Arbeit meinen. Da ich aus Gründen des Textflusses oft nur von einer der Verstehensarten sprechen werde, etwa nur von verstandenen Phänomenen oder nur von verstandenen Zusammenhängen, möchte ich an der Stelle die LeserInnen ganz im Sinne des Reflektierens auf den eigenen Sprachgebrauch einladen, all die Aspekte des Verstehens, die ich im Laufe der Arbeit wahlweise unter Einbezug von Fallbeispielen des Phänomenverstehens oder des interrogativen Verstehens untersuchen werde, stets auch hinsichtlich der jeweils anderen Art des Verstehens abzutasten und auf diesem Weg selbst kritisch zu hinterfragen, inwiefern es nötig und gerechtfertigt ist, den Geltungsbereich von Theorien des Verstehens auf eine dieser beiden Verstehensarten einzuschränken.

1.2 Der Begriff des Verstehens in der Erkenntnistheorie

So verschieden sie auch sein mögen, eint die eben vorgestellten Verstehensbegriffe ein zentrales Element. Ganz gleich, ob eine Person die Verzweiflung ihrer Freundin versteht, sich das Verständnis eines Computersystems erschließt oder sich ihr eröffnet, warum Dickens *Great Expectations* ein großartiger Roman ist – jede Art des Verstehens und somit auch der für mich relevante Verstehensbegriff basieren in der ein oder anderen Form auf Wissen. Es verwundert daher nicht, dass die Vorstellung des Wissensbegriff, die in der Erkenntnistheorie sowie der Wissenschaftsphilosophie vorherrschend ist, beeinflusst, wie in den beiden Disziplinen die Debatte um den Verstehensbegriff geführt wird. Da der Wissensbegriff *der* zentrale Begriff der Erkenntnistheorie und Treibstoff unzähliger Kontroversen ist, formiert die erkenntnistheoretische Debatte um Wissen maßgeblich die Verstehensdebatte in der Erkenntnistheorie. Demgegenüber findet sich in der Wissenschaftsphilosophie ein in stärkerem Maß unbeschwerter und an der naturwissenschaftlichen Forschungspraxis orientierter Umgang mit dem Wissensbegriff, was nach sich zieht, dass der Begriff des Wissens kein vordergründiger Gegenstand wissenschaftsphilosophischer Kontroversen ist. Aus dem Grund prägt die Verstehensdebatte in der Wissenschaftsphilosophie auch nicht der Wissensbegriff, sondern der Begriff der Erklärung. Es handelt sich somit um zwei Debatten um den Verstehensbegriff, die aufgrund der gewachsenen Eigenständigkeit der Disziplinen weitestgehend separiert voneinander geführt werden und daher im Folgenden auch getrennt voneinander vorgestellt werden. Damit ist allerdings nicht

gesagt, dass die Debatten unter strenger Einhaltung der Disziplingrenzen geführt werden *sollten* – ganz im Gegenteil ist es ein zentrales Anliegen meiner Arbeit, für eine disziplinübergreifende Betrachtung des Verstehensbegriffs zu plädieren.

Getreu ihrer Bezeichnung beschäftigt sich die Erkenntnistheorie mit dem Begriff des Wissens in all seiner Komplexität, eine Debatte, für die zwei theoretische Probleme in hohem Maß prägend sind. Einerseits bestehen weite Teile der Auseinandersetzung mit Wissen darin, die skeptische Herausforderung abzuwenden, also jenem Argumentationstypus erfolgreich beizukommen, der die Cartesische Skeptik prägt. Ausformuliert in René Descartes berühmten Szenario eines boshaften Dämons, der das Zustandekommen unserer Bewusstseinszustände durch das Vortäuschen einer Außenwelt so grundlegend manipuliert, dass uns kein Wissen um die Existenz einer Außenwelt möglich wäre, zeigt die skeptische Herausforderung auf imposante Weise an, dass es überaus schwierig ist, Außenweltüberzeugungen so zu rechtfertigen, dass sie Wissen darstellen.⁸ Als sei es nicht Aufgabe genug, die Angriffe des Cartesischen Skeptikers zu parieren, formulierte Edmund Gettier 1963 in einem ebenso kurzen wie schlagkräftigen Essay zwei Beispielszenarien, die den langläufigen Konsens, Wissen als wahre, gerechtfertigte Überzeugung zu analysieren, nachhaltig begraben und somit das intellektuelle Tagesgeschäft von ErkenntnistheoretikerInnen um das Problem des epistemischen Zufalls erweiterten.⁹

In dem Spannungsfeld einer Wissensdebatte zwischen skeptischen Szenarien und Gettier-Szenarien ereignete sich um die Jahrtausendwende die Wiederentdeckung des Verstehensbegriffs in der Erkenntnistheorie. *Wiederentdeckung*, da Verstehen auf den antiken Begriff *epistêmê* zurückgeführt werden kann, in Form dieses Begriffs prominente Beachtung in den Werken Platons und Aristoteles findet, folglich seit jeher einen potentiellen Betrachtungsgegenstand der Erkenntnistheorie darstellt, allerdings aufgrund der sich etablierten Übersetzung von *epistêmê* als „Wissen“ bzw. „knowledge“ aus dem Fokus der Erkenntnistheorie verschwand.¹⁰ Im Zuge einer Besinnung auf die antiken Wurzeln des Verstehensbegriffs und aus einer partiellen Unzufriedenheit mit der zeitgenössischen Erkenntnistheorie heraus, in der die Debatte um den Wissensbegriff durch die skeptische Herausforderung und die schlagkräftigen Szenarien der Gettier-Tradition bisweilen zu erlahmen drohte, stießen PhilosophInnen wie

⁸ Descartes Szenario findet sich in seinen Meditationen über die Erste Philosophie (*Med. I 12*), eine oft angeführte modernisierte Variante, Putnams Hirn-im-Tank-Szenario, in Putnam (1981).

⁹ Gettier (1963).

¹⁰ Nach Aristoteles haben wir dann „epistêmê von etwas, wenn wir wissen, warum es so ist“ (verkürzt zitiert, siehe Zweite Analytiken: I 2, 71b9-12). Diese Aufschlüsselung von epistêmê kommt dem Begriff des Verstehens im Sinne des Erfassens von Abhängigkeitsbeziehungen oder einem Begriff wie dem des systematischen Verstehens recht nahe (vgl. Hübner 2016). Platon wiederum gibt epistêmê in seinem Dialog Theaitetos als wahre Überzeugung zusammen mit einer Erklärung wieder – was wohl ein Grund für den Umstand sein könnte, dass sich „wissen“ als Übersetzung für „epistêmê“ eingebürgert hat (Theaitetos, 201c-d).

Linda Zagzebski und Jonathan Kvanvig die Debatte um Verstehen an.¹¹ Indem sie in ihren Werken betrachteten, inwiefern sich Verstehen von Wissen unterscheidet, prägten sie mit der Frage nach dem *Verhältnis von Wissen und Verstehen* das Leitmotiv der gegenwärtigen erkenntnistheoretischen Debatte um Verstehen – eine Frage, in der die Hoffnung mitschwingt, einen kognitiven Zustand zu identifizieren, der aufgrund seines inhärenten Wertes epistemologischer Aufmerksamkeit würdig ist, ohne dabei für jene Szenarien anfällig zu sein, die die Auseinandersetzung mit dem Wissensbegriff so nachhaltig erschweren.

Die folgende Rekonstruktion ist in zwei Teile gegliedert. Zunächst werde ich jenen Bereich der erkenntnistheoretischen Debatte um Verstehen vorstellen, der diesem ursprünglichen Leitmotiv folgt und darauf abzielt, das Verhältnis zwischen Wissen und Verstehen zu spezifizieren und in dem Zusammenhang eine ganze Bandbreite an Eigenschaften des Verstehens zu erheben. Die Fragen nach dem Verhältnis der Begriffe und den daraus abzuleitenden Eigenschaften des Verstehensbegriffs hängen insofern zusammen, als oftmals eine Eigenschaft von Wissen als Ausgangspunkt genommen wird, etwa der Umstand, dass Wissen Wahrheit erfordert, und dann betrachtet wird, ob und in welchem Maß auch der Verstehensbegriff die jeweilige Eigenschaft aufweist. Prägt die entsprechende Eigenschaft auch den Verstehensbegriff, wurde ein deutlicher Beleg für die Annahme gefunden, dass Verstehen eine Art von Wissen ist, während im gegenteiligen Fall naheliegend ist, Verstehen nicht als Art von Wissen zu charakterisieren. In dem Komplex werden nacheinander die folgenden Aspekte des Verstehensbegriffs vorgestellt: ob Verstehen eine *Rechtfertigungs-* sowie *Überzeugungsbedingung* erfordert, wie es sich mit der *Faktizität* von Verstehen verhält, inwiefern Verstehen von Formen des *epistemischen Zufalls* beeinflusst wird, wie der *holistische Charakter* von Verstehen aufzufassen ist und in welchem Maß der Verstehensbegriff *internalistisch* zu analysieren ist.

Auch auf die Eigenschaften von Verstehen, denen ich mich daran anschließend zuwenden werde, wurde bisweilen hingewiesen, um Thesen bezüglich des Verhältnisses von Wissen und Verstehen zu unterfüttern. Im Gegensatz zu den vorherigen Eigenschaften wurden diese Aspekte des Verstehens jedoch vorrangig hinsichtlich ihrer Implikationen für die Natur des *Verstehens an sich* analysiert und kontrovers diskutiert. In dem Zusammenhang wird es erstens um die Frage gehen, welche *kognitiven Fähigkeiten* beteiligt sind, wenn man versucht etwas zu verstehen und wie die oftmals angeführte Metapher konkret aufzuschlüsseln ist, dass Verstehen im *Erfassen* von Zusammenhängen besteht. Ferner werde ich in dem Abschnitt die Debatte um

¹¹ Vorreiter der erkenntnistheoretischen Debatte um Verstehen waren Cooper (1994a; 1994b), Franklin (1981; 1983) und Moravczik (1979). Bis auf den Aufsatz von Moravczik, den Zagzebski aufgriff, haben diese Arbeiten jedoch nicht die ihnen gebührende Aufmerksamkeit erfahren, sodass Elgin (2004), Kvanvig (2003) und Zagzebski (2001) als Anfangspunkte der Debatte anzusehen sind.

die *Graduierbarkeit* von Verstehen wiedergeben und unterschiedliche Konzeptionen des graduellen Charakters des Begriffs vorstellen. Schließlich werde ich auch die Kontroverse zwischen *reduktionistischen* und *antireduktionistischen* Verstehenstheorien rekonstruieren und mich damit dem Schlagabtausch zwischen jenen konträren Ansätzen zuwenden, deren Ziel ist, das Verhältnis zwischen den Arten des Verstehens, vorrangig Phänomenverstehen und interrogativem Verstehen, zu spezifizieren.

Den Abschluss der Rekonstruktion der erkenntnistheoretischen Debatte um Verstehen bildet, ganz im Einklang mit der Kernthese meiner Arbeit, ein Blick auf den kontextsensitiven Charakter von Verstehen. Wie im Lauf der Arbeit deutlich werden wird, erachte ich die Kontextsensitivität von Verstehen als *das* zentrale Charakteristikum des Begriffs. Dass ihr im Rahmen der Vorstellung der erkenntnistheoretischen Debatte um Verstehen keine prominentere Stellung zukommt, liegt daran, dass in der Auseinandersetzung mit Verstehen lange Zeit schlichtweg unberücksichtigt blieb, dass es sich um einen kontextsensitiven Begriff handelt - ein Defizit, das nicht zuletzt mit dieser Arbeit behoben werden soll.

1.2.1 Das Verhältnis von Wissen und Verstehen

Die Frage nach dem Verhältnis von Wissen und Verstehen oder, anders ausgedrückt, die Frage, ob Verstehen eine Art von Wissen ist, ist richtungsweisend für die zeitgenössische erkenntnistheoretische Debatte um den Verstehensbegriff. Die Klärung der Frage erfordert, die verschiedenen Charakteristika des Wissensbegriffs zu betrachten und jeweils zu untersuchen, in welcher Relation Verstehen zu den einzelnen Eigenschaften steht. Folglich ergeben sich aus dieser Leitfrage eine Vielzahl von Detailfragen zum Verstehen, die die gegenwärtige Debatte prägen und nun vorgestellt werden sollen.

Zuerst zu jenen Aspekten des Verstehens, die sich direkt aus der traditionellen Analyse von Wissen als wahre, gerechtfertigte Überzeugung ableiten lassen. Handelte es sich bei Verstehen um eine Art von Wissen, müsste Verstehen ebenso wie Wissen eine Rechtfertigungs-, Überzeugungs- und Wahrheitsbedingung erfordern.¹² Dass Verstehen die ersten beiden Bedingungen erfordert, ist in der Debatte nahezu unumstritten. Es überrascht nicht, dass jene PhilosophInnen, die annehmen, dass Verstehen eine Art von Wissen ist, nicht bezweifeln, dass

¹² In Anbetracht der langjährigen und überaus kontrovers geführten Debatte um den Wissensbegriff verwundert es nicht, dass insbesondere die Rechtfertigungsbedingung bei Wissen umstritten ist. Während eine Überzeugung im engen Sinn dann gerechtfertigt ist, wenn das Subjekt sie begründen kann, fallen unter „Rechtfertigung“ im weiten Sinn auch weitere wissensstiftende Faktoren, was sich etwa bei externalistischen Rechtfertigungstheorien zeigt, wonach die Überzeugungen von Subjekten beispielsweise schon dann gerechtfertigt seien, wenn sie auf die richtige Weise gebildet wurden (etwa mittels einer verlässlichen Methode), siehe Hübner (2015, 16-17) sowie Ernst (2011, Kap. 7). Für den Zweck des Abschnitts ist es allerdings nicht nötig, näher auf die Kontroverse einzugehen.

Verstehen eine *Rechtfertigungs-* sowie eine *Überzeugungsbedingung* erfordert.¹³ Doch auch die überwiegende Mehrheit der PhilosophInnen, die anfechten, dass Verstehen eine Art von Wissen ist, erkennen an, dass ein Subjekt sowohl überzeugt sein muss von dem, was es versteht, als auch in der Lage sein muss, die am Verstehen beteiligten Überzeugungen zu begründen.¹⁴¹⁵ Nur einige PhilosophInnen brechen mit dem Konsens. So vertritt Alison Hills die These, dass Verstehen auf widerlegten Belegen basieren kann, es also nicht gegen Verstehen spricht, wenn den eigenen Annahmen widersprechende Belege ignoriert werden.¹⁶ Zwar löst Hills nicht explizit die Verbindung zwischen Verstehen und Rechtfertigung auf, doch repräsentiert das von ihr entwickelte Szenario einen Fall von (scheinbarem) Verstehen ohne Rechtfertigung und findet sich zudem in ihrer Konzeption der Eigenschaften des Verstehens keine Rechtfertigungsbedingung bezüglich der am Verstehen beteiligten Überzeugungen. Ungleich expliziter wird Dellsén, der nicht nur widerlegte Belege als kompatibel mit Verstehen erachtet, sondern postuliert, dass Verstehen die Abwesenheit von Rechtfertigung „in jedem relevanten Sinn“ toleriert, etwa auch dann, wenn das Verständnis eines Subjekts auf dem Zeugnis eines nicht vertrauenswürdigen Dritten basiert.¹⁷ Dellsén wendet sich zudem nicht nur von der Rechtfertigungsbedingung ab, sondern geht auch davon aus, dass es zu stark wäre, eine Überzeugungsbedingung für Verstehen zu fordern, da es Fälle gäbe, in denen ein Subjekt im Verstehen eines Zusammenhangs eine erklärende Proposition lediglich als gegeben akzeptiert, ohne gleichzeitig disponiert zu sein, sich auf die Wahrheit des Erklärungszusammenhangs festzulegen.¹⁸

Gegenüber diesen beiden Bedingungen ist die *Faktizität* von Verstehen überaus umstritten. Auf den ersten Blick erscheint es sehr naheliegend, Verstehen an eine Wahrheitsbedingung zu knüpfen – schließlich gestehen wir einer Person üblicherweise nur dann zu, ein Phänomen

¹³ Der maßgeblich kleinere Teil der PhilosophInnen, die sich an der erkenntnistheoretischen Debatte um Verstehen beteiligen, vertritt die Position, dass Verstehen eine Art von Wissen ist. Von diesen verfechten beispielsweise Greco (2014), Grimm (2006), Hübner (2017), Kelp (2016), Khalifa (2011), Riaz (2014), Sliwa (2015) die Annahme, dass Verstehen eine Überzeugungs- und Rechtfertigungsbedingung erfordert.

¹⁴ Dass Verstehen mit einer Überzeugungsbedingung einhergeht, wird etwa in Baumberger (2013), Kvanvig (2003, 2009), Hills (2015), Morris (2012), Pritchard (2014) und Riggs (2009) anerkannt. Von diesen PhilosophInnen regt lediglich Hills (2015) an, dass Verstehen nicht notwendigerweise Rechtfertigung erfordert.

¹⁵ Eine Rechtfertigungsbedingung kann bezüglich Verstehen verschiedenes bedeuten – sie kann etwa darin bestehen, dass das Subjekt in der Lage sein muss, die am Verstehen beteiligten Überzeugungen zu begründen oder darin, dass das Subjekt in der Lage sein muss, seinen Verstehensanspruch, also beispielsweise seine Selbstzuschreibung von Verstehen, zu begründen. Diesbezüglich vermisst man bisweilen Klarheit in der Debatte, da oftmals nur unspezifisch von einer Rechtfertigungsbedingung von Verstehen gesprochen wird. Wo die Ausführungen konkreter werden, wird allerdings die von mir gewählte Formulierung angeregt. So formuliert Pritchard, dass das Subjekt über „reflexiv zugängliche Gründe“ für sein Verstehen verfügen müsse (2009, 33). Nicht ganz unähnlich vertritt Kvanvig die Annahme, dass im Fall von Phänomenverstehen die beteiligten Überzeugungen „subjectively justified and intellectually virtuos“ sein müssten (2009a, 12).

¹⁶ Hills (2015, 672-673).

¹⁷ Dellsén (2017, 240-247). Eine direkte kritische Erwiderung auf Dellsén entwickelt Park (2018).

¹⁸ Die Position vertritt Dellsén (2017, 247ff.). Ein weiteres Argument gegen eine Überzeugungsbedingung für Verstehen formuliert Janvid (2014).

verstanden zu haben, wenn uns die Person eine korrekte Erklärung des Phänomens liefern kann. So würden wir Peter nicht zuschreiben, ein Verständnis der Gezeiten zu haben, wenn er einen von Außerirdischen kontrollierten Weltraummagneten als Ursache von Ebbe und Flut anführt. Bei näherer Betrachtung ist ein *striker Faktivismus*, eine Position, nach der Verstehen *nur* aus wahren Überzeugungen bestehen darf, allerdings höchst problematisch. Das wird offenbar, wenn wir Peters zentralen Irrglauben an einen Weltraummagneten als Ursache der Gezeiten durch eine periphere, nur ein Detail betreffende, Falschheit in seinen Überzeugungen bezüglich der Gezeiten ersetzen. Führt Peter etwa voller Überzeugung an, dass die Wellenberge und -täler in 29 statt in 27 Tagen einmal um die Erde wandern, erklärt davon abgesehen jedoch die Gezeiten umfangreich und korrekt, würde man ihm üblicherweise nicht absprechen, die Gezeiten verstanden zu haben. Es verwundert daher nicht, dass ein strikter Faktivismus keinen Anklang in der Debatte findet.¹⁹ Vielmehr teilt sich der Disput um die Faktizität von Verstehen in zwei entgegengesetzte Lager auf.

Das eine Lager bilden die VertreterInnen eines *Nicht-Faktivismus* von Verstehen, gemäß welchem Verstehen selbst mit solchen Falschheiten kompatibel ist, die nicht nur ein peripheres Detail des Phänomens betreffen. Um ihrer Position Nachdruck zu verleihen, führen Nicht-FaktivistInnen zwei Arten von Argumenten ins Feld. Erstens argumentieren sie, dass Verstehen oftmals das Produkt von aufeinander aufbauenden Zwischenstationen des Verstehens ist, die rückblickend betrachtet jeweils zu einem gewissen Teil von falschen Annahmen durchzogen waren, jedoch einen Fortschritt gegenüber der jeweils vorherigen Station darstellen.²⁰ Der Umstand zeige sich beispielsweise am Fortschritt der Wissenschaften. So ermöglichte die Theorie des Kopernikus, in deren Zentrum die Annahme stand, dass sich die Erde kreisförmig um die Sonne bewegt, gegenüber dem Ptolemäischen Weltbild, das die Erde im Zentrum des Universums währte, ein maßgeblich besseres Verständnis der Planetenbewegung, obwohl die Theorie aus heutiger Sicht falsch ist.²¹ Zweitens führen die Nicht-FaktivistInnen an, dass es eine Vielzahl von Fällen gibt, in denen Verstehen mittels idealisierter Theorien und Modelle ermöglicht wird. Beispielsweise können mithilfe des idealen Gasgesetzes eine Vielzahl an Eigenschaften

¹⁹ Während sich in frühen Arbeiten zum Verstehen vereinzelt Formulierungen finden, die einem strikten Faktizismus entsprechen (vgl. Kvanvig 2003, 191), wird die Position in der gegenwärtigen Debatte um Verstehen nicht vertreten (so zieht auch Kvanvig in Erwägung, seine Position abzuschwächen, vgl. Kvanvig 2003, 201).

²⁰ Elgin (2007, 37f.). Als prominenteste Kritikerin der Faktizität von Verstehen hat sich Elgin zu der Problematik in einer Vielzahl weiterer Arbeiten geäußert, etwa Elgin (2006) und Elgin (2017). Weitere nicht-faktive Positionen finden sich in Baumberger (2013), Janvid (2014), Rancourt (2017), Riggs (2003) und Zagzebski (2001).

²¹ Diese Eigenheit des Verstehens zeige sich gemäß den Nicht-FaktivistInnen immer auch dann, wenn sich ein Subjekt auf einer der Zwischenstationen des Verstehens befindet. Würde etwa auf die Frage, woher die Menschen kommen, ein Grundschulkind antworten, dass die Menschen vom Affen abstammen, würde man ihr, obwohl ihre Überzeugung falsch ist, ein Verstehen der Evolution nicht gänzlich absprechen, da ihre Annahme als Zwischenstation die Grundlage eines besseren Verstehens der Evolution bilden kann, Elgin (2007, 37).

von Gasen beschrieben werden. Dabei idealisiert das Modell reale Gase insofern, als es Gase als sphärische Moleküle ohne Ausdehnung annimmt, die weder von Reibung beeinflusst werden noch intermolekulare Anziehungskräfte ausüben.²² Da kein Gas existiert, das diese Eigenschaften aufweist, ist das Modell keine wahrheitsgetreue Repräsentation der Realität. Allerdings komme dem Modell nur aufgrund seines idealisierten Charakters wissenschaftliche Nützlichkeit zu, da erst durch Idealisierung die Komplexität der Natur soweit reduziert wird, dass die zu untersuchenden Aspekte realer Gase herausgestellt und analysiert werden können. Gemäß den Nicht-FaktivistInnen sprächen beide Aspekte, der kognitive Wert der Zwischenstationen des Verstehens und die Rolle, die idealisierte Theorien und Modellen im Verstehensprozess einnehmen, nachhaltig gegen eine faktive Konzeption des Verstehens, woraus ferner folgt, dass Verstehen nicht als Art von Wissen zu charakterisieren ist.

Den Nicht-FaktivistInnen entgegengesetzt sind jene PhilosophInnen, die einen *moderaten Faktivismus* von Verstehen vertreten, eine Theorie, nach der Verstehen mit peripheren Falschheiten kompatibel ist, da in den Fällen, in denen sich ein Subjekt hinsichtlich eines Details eines Phänomens irrt, Verstehen auf der Basis der verbleibenden und überwiegenden Menge an wahren Überzeugungen zugeschrieben wird, die das Subjekt bezüglich des Phänomens hat.²³ Indem sie den Umstand anerkennen, dass eine periphere Falschheit üblicherweise nicht dazu führt, einer Person Verstehen abzusprechen, umgehen die moderaten FaktivistInnen die einfache Angreifbarkeit eines strikten Faktivismus. Zudem schlagen sie primär zwei Strategien ein, um die Kernidee der Faktizität von Verstehen gegenüber den Nicht-FaktivistInnen zu verteidigen. Die erste Strategie zielt darauf ab, das Argument der idealisierten Theorien und Modelle zu entkräften und besteht darin, stets genau zu betrachten, was das Objekt des Verstehens ist.²⁴ Zu dem Zweck unterscheidet John Greco drei Arten von Objekten des Verstehens: reale Systeme von Abhängigkeitsbeziehungen (z.B. ein Ökosystem), Repräsentationen solcher Systeme (z.B. eine Theorie, ein Modell) und die Relation zwischen einem realen System und seiner Repräsentation. Betrachte man vor dem Hintergrund der Unterscheidung nun das ideale Gasgesetz, zeige sich, dass Forschende, die mithilfe des Modells Berechnungen durchführen, *keine* falschen Überzeugungen bezüglich Gasen bilden. Sie würden ebenso wissen, dass reale Gase ausgedehnte Moleküle sind und von Reibung beeinflusst werden (reales System), wie ihnen bewusst wäre, auf welche Weise das ideale Gasgesetz reale Gase idealisiert (Relation Repräsentation und reales System) – schließlich bevorzugten sie genau dank dieses Wissens das idealisierte

²² Elgin (2007, 39ff.) sowie Elgin (2009, 326).

²³ Die Gruppe der moderaten FaktivistInnen korreliert mit jener derer, die Verstehen als eine Art von Wissen auffassen. Explizit verteidigt wird ein moderater Faktivismus in Brogaard (2005), Greco (2014), Hübner (2017), Kelp (2017) und zudem, obgleich er Verstehen nicht als eine Art von Wissen erachtet, von Kvanvig (2003).

²⁴ Das Argument findet sich in Kvanvig (2009b, 342-343) und, in einer sehr umfassenden Form, in Greco (2014).

gegenüber einem Modell, dass gänzlich der Realität entspricht. In der Folge können die moderaten FaktivistInnen argumentieren, dass der Umstand, dass Idealisierungen im Verstehensprozess bemüht werden, nicht impliziert, dass das resultierende Verstehen falsche Überzeugungen beinhaltet, sodass die Faktizität von Verstehen vorerst aufrechterhalten werden kann.

Der Problematik der teilweise von Falschheiten durchzogenen Zwischenstationen des Verstehens ist mit der Strategie jedoch nicht beizukommen – schließlich stellt Kopernikus Annahme, dass sich die Erde auf einer kreisförmigen Bahn um die Sonne bewegt, zweifelsfrei eine falsche Überzeugung bezüglich eines realen Systems dar. Dieser Problematik setzen die moderaten FaktivistInnen eine zweite Strategie entgegen: die Betrachtung des Kontextes, in dem Verstehen zugeschrieben wird.²⁵ Nach Kelp findet jede Verstehenszuschreibung relativ zu einer Maximalvorstellung des entsprechenden Verstehens statt. Möchte man feststellen, ob ein Subjekt ein Phänomen verstanden hat, müsse man betrachten, wie nahe das Subjekt dem maximalen Verstehen des Phänomens kommt. Das Subjekt müsse sich in unterschiedlichen Kontexten dem maximalen Verstehen dann in unterschiedlichem Maß annähern, um sich für eine Zuschreibung von Verstehen zu qualifizieren.²⁶ Gemäß dem Argument kann man sich eine Schwelle vorstellen, die das Subjekt überschreiten muss, um Verstehen zugeschrieben zu bekommen: Fachkenntnis, die niedrigschwelliger ist, muss das Subjekt aufweisen, von Informationen, die oberhalb der Schwelle liegen, muss das Subjekt keine Kenntnis haben. Um etwa ein Verständnis der Evolution zugeschrieben zu kommen, müsste ein Grundschulkind dem maximalen Verstehen der Evolution dann weitaus weniger nahekommen als eine Anwärtlerin auf eine Biologieprofessur. Ebenso müsste Kopernikus, um ein Verständnis der Planetenbewegung zugeschrieben zu bekommen, dem entsprechenden maximalen Verstehen nur so nahekommen, wie man es von ihm in Anbetracht des damaligen Kenntnisstandes vernünftigerweise verlangen kann. Die Faktizität von Verstehen bleibe dabei erhalten, da man einem Subjekt keine Überzeugungen anlasten könne, die es in seinem Kontext nicht besser hätte wissen können, da die entsprechende Fachkenntnis außerhalb des relevanten Schwellenbereiches liegt, selbst wenn die Überzeugungen des Subjekts objektiv betrachtet falsch sind. Würde das Grundschulkind etwa davon ausgehen, dass Menschen von Rosen abstammen, hätte es kein Verständnis der Evolution, da es sich dabei um eine falsche Überzeugung handelt, die man dem Kind vernünftigerweise anlasten

²⁵ Entwickelt wurde das Argument von Kelp (2015; 2017). Eine umfangreiche Betrachtung von Kelps Verstehens-
theorie findet im 3. Kapitel des 2. Teils der Arbeit statt.

²⁶ Wie meine Verstehens-
theorie zeigen wird, ist die Idee der kontextspezifischen Schwelle, die für eine Zuschreibung von Verstehen vom Subjekt überschritten werden muss, nicht an die Vorstellung eines maximalen Verstehens gebunden. Somit hat dieses Argument für die Faktizität von Verstehen auch dann Bestand, wenn die Idee eines kontextunabhängigen Maximalverstehens zurückgewiesen wird.

kann, während es sich bei der Vorstellung der Abstammung des Menschen vom Affen, wenn gleich strikt falsch, um eine für das Kind angemessene Auffassung der Evolution handelte.

Der Disput zwischen den Nicht-FaktivistInnen und den moderaten FaktivistInnen zeigt, wie kontrovers die erkenntnistheoretische Debatte um den Verstehensbegriff geführt wird. Diese Dynamik prägt auch die Diskussion der Frage, ob Verstehen mit Formen des *epistemischen Zufalls* kompatibel ist. Angestoßen wurde die Kontroverse von Jonathan Kvanvig, dessen Comanchen-Beispiel belegen soll, dass es bei Verstehen, im Gegensatz zu Wissen, irrelevant sei, ob die Überzeugungen des Subjekts einer verlässlichen Quelle entspringen.²⁷ Kvanvig konstruiert das Szenario eines Subjekts, das uns alle Fragen über die Dominanz der Comanchen in den südlichen Ebenen Nordamerikas beantworten kann, dabei konsequent verinnerlichte Fakten abrufen und folglich die richtigen Antworten auf die gestellten Fragen nicht nur errät. Das Subjekt eignete sich die Faktenkenntnis allerdings an, indem es das einzige verlässliche Geschichtsbuch inmitten einer Menge an gefälschten Geschichtsbüchern voller fingierten Tatsachen konsultierte, ohne dass es das Buch dabei bewusst ausgewählt hätte. Nichtsdestotrotz sei dem Subjekt gemäß Kvanvig ein Verständnis der Dominanz der Comanchen zuzuschreiben, da für Verstehen nur relevant sei, dass das Subjekt „explanatorische oder andere kohärenz-herstellende Relationen“ kognitiv erfasst.²⁸

Als Vorlage für sein Szenario führt Kvanvig Goldmans Scheunenattrappen-Fall an.²⁹ Ganz so, wie in Goldmans Szenario das Subjekt in einem Landstrich voller Scheunenattrappen zufälligerweise auf die einzige reale Scheune zeigt und es folglich Zufall ist, dass das Subjekt eine wahre Überzeugung bildet, weshalb das Subjekt nicht *wisse*, dass es auf eine tatsächliche Scheune zeigt, hätte gemäß Kvanvig das Subjekt in seinem Szenario anstatt der wahren leicht falsche Überzeugungen über die Dominanz der Comanchen bilden können, da die Überzeugungen leicht auf einer fingierten Quelle hätten beruhen können. Beide Szenarien teilen somit ihre Grundstruktur, die charakteristisch für diese Form des epistemischen Zufalls ist: die ProtagonistInnen haben das Pech, sich in einer epistemisch unverlässlichen Umwelt zu befinden, innerhalb dieser Umwelt hingegen Glück, trotzdem eine wahre Überzeugung zu bilden. Daneben wird in der Debatte noch das Verhältnis zwischen Verstehen und einer weiteren Form des epistemischen Zufalls betrachtet, bei der die Glück-im-Unglück-Struktur nicht die epistemische Umwelt betrifft, in der sich das Subjekt befindet, sondern sich direkt in der Überzeugungsbildung des Subjekts niederschlägt. Diese Form des epistemischen Zufalls zeichnet aus, dass sich

²⁷ Kvanvig (2003, 193-199; 2009a, 103-109). Dass bei Wissen die Ätiologie der Überzeugungen entscheidend ist und nur solche wahren Überzeugungen Wissen darstellen, die nicht leicht hätten falsch sein können, zeigen die Gettier-Szenarien (Gettier 1963). Für eine umfangreiche Diskussion, siehe Ernst/Marani (2013).

²⁸ Kvanvig (2003, 198).

²⁹ Goldman (1976). Kelp (2017, 261ff.) zieht in Zweifel, dass die Beispiele einander strukturell entsprechen.

die Überzeugungen des Subjekts auf falsche Annahmen stützen, etwa indem eine unverlässliche Informationsquelle als verlässlich angenommen wird, ein glücklicher Zufall allerdings dafür sorgt, dass das Subjekt trotzdem eine wahre Überzeugung bildet.³⁰

Allen voran Duncan Pritchard argumentiert dann, dass Verstehen zwar, *pace* Kvanvig, mit jener Form des epistemischen Zufalls kompatibel ist, in der das Zufallselement die Umgebung des Subjekts betrifft, hingegen nicht mit der zweiten Form des epistemischen Zufalls.³¹ Zur Unterstützung der These entwickelt Pritchard das Szenario eines Hausbesitzers, der sich beim Anblick seines brennenden Hauses bei einem Feuerwehrmann nach der Ursache des Brandes erkundigt. Ohne dass es ersichtlich gewesen wäre, konsultiert er allerdings einen als Feuerwehrmann verkleideten Karnevalisten, der ohne die geringste Ahnung, doch voller Überzeugung antwortet, dass das Haus aufgrund einer schlechten Verkabelung brenne, womit er zufälligerweise den tatsächlichen Grund des Hausbrandes nennt. Ausschlaggebend für Pritchard ist dann der Umstand, dass Verstehen stets eine kognitive Errungenschaft darstelle – einen kognitiven Erfolg, der durch die verlässliche Ausübung kognitiver Fähigkeiten realisiert wurde. Betrachte man das Szenario, sei erkennbar, dass der kognitive Erfolg des Subjekts, das Erfassen der korrekten Brandursache, *nicht* auf seine kognitiven Fähigkeiten, sondern auf den Umstand zurückzuführen ist, dass der verkleidete Witzbold zufälligerweise die korrekte Brandursache anführte, sodass es sich um keine kognitive Errungenschaft des Subjekts und somit nicht um Verstehen handle.³² Demgegenüber handle es sich bei Verstehen auch dann um eine kognitive Errungenschaft, wenn sich ein Subjekt in einer epistemisch unverlässlichen Umwelt Verstehen aneignet. Deutlich erkennen ließe sich das anhand einer alternativen Version des Hausbrand-Szenarios, die insofern anders ist, als das Subjekt einen wirklichen Feuerwehrmann konsultiert, welcher jedoch, getreu der Struktur der ersten Form des epistemischen Zufalls, von verkleideten Karnevalisten umgeben ist. Erneut kann das Subjekt einen kognitiven Erfolg verbuchen, da es die korrekte Brandursache erfasst. Im Gegensatz zum ersten Hausbrand-Szenario resultiere der kognitive Erfolg des Subjekts nun allerdings aus der verlässlichen Ausübung seiner kognitiven

³⁰ Pritchard prägte für die beiden Formen des epistemischen Zufalls die Bezeichnungen des *Umweltglücks* und des *Gettier-Glücks* (auch *intervening luck*), die sich bisweilen in der Debatte finden (2009, 35). Beide Formulierungen sind problematisch und werden von mir nicht übernommen. Erstens kann auch das, was Pritchard als „Umweltglück“ bezeichnet, als Form des Gettier-Glücks aufgefasst werden, da beiden Typen des epistemischen Zufalls die genannte „Glück-im-Unglück“-Struktur gemein ist, sich nur auf verschiedene Weise äußert. Zweitens weist Johannes Hübner darauf hin, dass Pritchards Unterscheidung nur möglich ist, wenn man sauber zwischen der Überzeugungsbildung des Subjekts und seiner Umgebung unterscheiden kann, was nicht gesichert ist (2016, Fn. Xvi).

³¹ Pritchard (2009). Pritchard missversteht Kvanvig an der Stelle allerdings und unterstellt ihm, in seinem Szenario auf jene Form des epistemischen Zufalls abzuheben, in der das Zufallselement in die Überzeugungsbildung des Subjekts eingreift (Pritchard 2009, 34ff.).

³² Pritchard (2009, 35ff.).

Fähigkeiten, wie etwa aus der Fähigkeit des Subjekts, einen realen Feuerwehrmann zu identifizieren, sodass dem Subjekt zuzuschreiben sei, zu verstehen, warum das Haus brennt.

Die Annahme, dass Verstehen in der ein oder anderen Weise den epistemischen Zufall toleriert, erfreut sich breiter Zustimmung, sodass sich eine Reihe an PhilosophInnen unter Berufung auf diese angenommene Eigenheit des Verstehens gegen die Annahme positionieren, dass Verstehen eine Art von Wissen ist – schließlich wurde Wissen im Nachgang der Gettier-Szenarien lange Zeit als inkompatibel mit allen Formen des epistemischen Zufalls angesehen.³³ Nicht weniger umfassend ist demgegenüber die Menge jener PhilosophInnen, die die Annahme zurückweisen, dass Verstehen und Wissen ein unterschiedliches Verhältnis zu Formen des epistemischen Zufalls aufweisen. In einer ersten Reaktion führt Stephen Grimm an, dass Kvanvigs Comanchen-Beispiel verschiedentlich gedeutet werden könne, weshalb näher spezifiziert werden müsse, in welcher Weise die Informationsquelle bzw. die epistemische Umwelt des Subjekts vom epistemischen Zufall beeinflusst sind.³⁴ Spezifiziere man das Szenario dementsprechend, würde contra Kvanvig deutlich, dass weder Wissen noch Verstehen auf einer unverlässlichen Informationsquelle basieren können, was der von Pritchard vermerkten Inkompatibilität von Verstehen mit der zweiten Form des epistemischen Zufalls entspricht, es jedoch weder gegen einen Verstehens- noch einen Wissensanspruch spricht, wenn das Subjekt eine verlässliche Informationsquelle in einer epistemischen unverlässlichen Umwelt konsultiert, sodass sowohl Wissen als auch Verstehen mit der ersten Form des epistemischen Zufalls kompatibel seien.³⁵ Obgleich damit zu verwerfen sei, dass *alle* Arten von Wissen mit *keiner* Form des epistemischen Zufalls kompatibel seien, würde durch die Spezifikation deutlich, dass der epistemische Zufall Verstehen und Wissen stets auf die gleiche Weise beeinflusst.³⁶

Eine ähnliche Unzufriedenheit mit den vorherrschenden Fallszenarien um den epistemischen Zufall bringen Christoph Kelp und Kareem Khalifa zum Ausdruck. Während Kelp gegen die These argumentiert, dass Kvanvigs Comanchen-Fall dem Scheunenattrappen-Szenario von Goldmann entspricht, richtet sich Khalifa gegen die Analogie zwischen Pritchards Hausbrand-

³³ Konsens bezüglich des Einflusses der Gettier-Szenarien auf Wissen bestand bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Eine Kompatibilität von Verstehen mit beiden Formen des epistemischen Zufalls vertreten u.a. Baumberger (2013), Hills (2015), Morris (2012); dass Verstehen mit der zweiten Form des epistemischen Zufalls kompatibel ist, verteidigt Rohwer (2014), ohne dabei die Kompatibilität von Verstehen mit der ersten Form anzufechten.

³⁴ Grimm (2006) sowie Grimm/Depaul (2007).

³⁵ Grimm (2006, 523ff.). Grimms Analyse erfährt durch Riaz (2015) Unterstützung.

³⁶ Zugegebenermaßen ist die Überzeugungskraft des Arguments an die Fallszenarien gebunden, die Grimm in Reaktion auf Kvanvig entwickelt. Nun ist die Debatte um die Kompatibilität von Verstehen mit dem epistemischen Zufall jedoch von einer derart hohen Menge an verschiedenen Fallszenarien durchzogen, dass es im Rahmen dieser Rekonstruktion des Forschungsstandes nicht möglich ist, auf einzelne Fallszenarien einzugehen. Ich verweise die interessierte LeserIn daher auf die zitierten Publikationen.

Szenario und Goldmanns berühmten Beispiel.³⁷ Würde man den Fällen Pritchards und Kvanvigs ein analoges Wissens-Szenario entgegensetzen, so Kelp und Khalifa unisono, zeige sich, dass Subjekten in solchen Szenarien neben Verstehen auch Wissen zuzuschreiben wäre, sodass sich die postulierte Diskrepanz zwischen Verstehen und Wissen auflöse. Zusätzlich argumentiert Khalifa, dass sowohl Kvanvig als auch Pritchard in ihren Ausführungen den Umstand unterschlagen, dass Verstehen graduierbar ist. Trage man der Eigenschaft angemessen Rechnung, zeige sich, dass das Verstehen, das den Subjekten in Kvanvigs und Pritchards Fallszenarien zugeschrieben werden kann, stets einem Verstehen des Phänomens unterlegen wäre, dass dadurch konstituiert wäre, dass die Subjekte über explanatorisches Wissen des jeweiligen Phänomens verfügten, sodass auf Basis der Szenarien schwerlich geschlussfolgert werden könne, dass Verstehen keine Art von Wissen sei.³⁸

Das letzte Argument der Verstehen-als-Wissen-Fraktion zur Problematik des epistemischen Zufalls bezieht sich nicht auf die Angemessenheit der entwickelten Fallszenarien, sondern rückt das verstehende Subjekt in den Fokus.³⁹ Nach Johannes Hübner erfordern Wissen und Verstehen unterschiedliche Stabilitätstests: Fragen, mit denen man prüfen kann, ob einem Subjekt Wissen oder Verstehen zuzuschreiben ist.⁴⁰ Evaluieren man beispielsweise, ob Peters Aussage, dass der Zug um 18.15 Uhr abfährt, verlässlich ist und Wissen darstellt, sei man daran interessiert, ob Peter in dem Zusammenhang ein zuverlässiger Informant ist.⁴¹ Die Stabilität von Peters Aussage könne man testen, indem man sich frage, ob Peter relevante Alternativen ausschließen kann, etwa einen Zugausfall aufgrund eines Streiks des Bahnpersonals. Evaluieren man demgegenüber das Verstehen einer Person, prüfe man, inwiefern die Person relevante „Was wäre wenn“-Fragen beantworten kann. Entscheidend sei nun, dass der kontrafaktische Test nur überprüfe, ob ein Subjekt über das *allgemeine* Verstehen eines Phänomens verfügt, nicht jedoch, ob es dieses allgemeine Verstehen auch auf den konkreten Fall anwenden kann – dafür müsse es *zusätzlich* den Stabilitätstest für Wissen bestehen, also relevante Alternativen ausschließen können. Wende man diese theoretischen Werkzeuge nun auf die Variante von Pritchards Hausbrand-Szenario an, in der ein tatsächlicher Feuerwehrmann konsultiert wird, zeige sich, dass das Subjekt zwar allgemein den Zusammenhang zwischen einer schlechten

³⁷ Kelp (2017) und Khalifa (2013a). Auf ähnliche Weise kritisieren Sliwa (2017) und Boyd (2020) die vermeintliche Analogie der Fallszenarien zu Goldmanns Scheunenattrappen-Fall.

³⁸ Khalifa (2017, Kap. 7).

³⁹ Vereinzelt finden sich in der Debatte weitere, zumeist recht bündige, Argumente für die Annahme, dass Verstehen nicht in stärkerem Maß als Wissen zufallskompatibel sei, etwa Greco (2014, 298-299). Aus Platzgründen und da sie einem Verständnis der Kontroverse nur wenig dienlich sind, werden diese Argumente nicht wiedergegeben.

⁴⁰ Hübner (2017, 18).

⁴¹ Obgleich sich Hübner nicht darauf bezieht, erinnert die Rede von einem zuverlässigen Informanten an Edward Craigs These, dass Wissenszuschreibungen dazu dienen, Personen als zuverlässige Informanten hervorzuheben, Craig (1990). Craigs Position wird im zweiten Teil der Arbeit noch von Relevanz sein.

Verkabelung und einem Hausbrand versteht, jedoch nicht verstehe, warum *dieses* konkrete Haus brenne, da es, nachdem man ihm eröffnet hat, dass in der Umgebung viele als Feuerwehrmann verkleidete Karnevalisten unterwegs sind, nicht ausschließen könne, dass es einen verkleideten Witzbold statt einem wirklichen Feuerwehrmann konsultierte. Obgleich Hübner es nicht explizit betrachtet, würde das zweite Hausbrand-Szenario, in dem das Subjekt direkt einen Karnevalisten konsultiert, ein analoges Ergebnis hervorrufen, sodass vor dem Hintergrund von Hübners Stabilitätstests Verstehen ebenso wie Wissen generell zufallsinkompatibel seien.

Zu den einprägsamsten Formulierungen dieser kontrovers geführten Debatte um die Kompatibilität von Verstehen mit dem epistemischen Zufall gehört Kvanvigs Formel, dass für Verstehen nur ausschlaggebend sei, dass ein Subjekt „explanatorische oder andere kohärenz-herstellende Relationen“ kognitiv erfasst.⁴² Mit der Formulierung hebt Kvanvig auf zwei weitere Eigenschaften von Verstehen ab. Erstens weist er auf den Umstand hin, dass Verstehen *holistisch* ist, also nicht im Erfassen einzelner Fakten, sondern einer Menge an Fakten und Abhängigkeitsbeziehungen besteht – eine Tatsache, die in der Verstehensdebatte als Konsens angesehen wird.⁴³ Anfänglich fungierte der holistische Charakter von Verstehen noch jenen PhilosophInnen als Bestärkung, die Verstehen nicht als Art von Wissen ansehen.⁴⁴ Inzwischen ist der Teil der Debatte jedoch zum Erliegen gekommen, da sich die Erkenntnis durchgesetzt hat, dass zwar das Wissen um das Bestehen einzelner Fakten, das *Dass-Wissen*, nicht holistisch ist, jedoch *Warum-Wissen*, also das Wissen, das ein bestimmtes Ereignis wegen einer bestimmten Ursache eingetreten ist, ebenso wie Verstehen holistischen Charakter hat.⁴⁵

Intim mit dem Umstand verbunden, dass Abhängigkeitsbeziehungen das Objekt von Verstehen darstellen, ist eine metaphorische Formulierung, die in der gesamten Debatte nahezu omnipräsent ist: dass diese Zusammenhänge vom Subjekt *erfasst* oder *gesehen* werden müssen,

⁴² Kvanvig (2003, 198).

⁴³ In der englischsprachigen Literatur hat sich für den holistischen Charakter von Verstehen die Formulierung durchgesetzt, dass Verstehen im Erfassen von *bodies of information* bestünde. In dem Zusammenhang ist die Rede von *Informationen* jedoch irreführend, da Informationen sowohl das Vehikel als auch das Objekt von Verstehen sein können. Wenn wir im hier betrachteten Sinn etwas verstehen, etwa ein Naturphänomen wie die Gezeiten, dann wird dieses Verstehen durch das Erfassen von *Fakten* bezüglich des Phänomens sowie den *Abhängigkeitsbeziehungen* zwischen den Fakten ermöglicht, wobei uns diese Fakten und Abhängigkeitsbeziehungen zu weiten Teilen über Informationen vermittelt werden, die wir etwa einem Lehrbuch entnehmen. In einem solchen Fall bilden Informationen das Vehikel des Verstehens. Die Voraussetzung dafür ist, dass uns die Sätze des Lehrbuchs intelligibel sind, dass die im Lehrbuch enthaltenen Informationen also Objekt unseres semantischen Verstehens sind. Da semantisches Verstehen weder in dieser Arbeit noch in der erkenntnistheoretischen oder wissenschaftsphilosophischen Debatte um Verstehen betrachtet wird, sollte man von kognitiv erfassten Phänomenen und/oder Zusammenhängen statt von *bodies of information* sprechen, um das Objekt des Verstehens korrekt wiederzugeben.

⁴⁴ Diese Position findet sich etwa bei Cooper (1994a), Kvanvig (2003), Moravcsik (1979) und Zagzebski (2001).

⁴⁵ Es sei angemerkt, dass *Dass-Wissen* insofern nicht holistisch ist, als es nicht wie *Warum-Wissen* und Verstehen im Erfassen von Abhängigkeitsbeziehungen besteht. In einer schwächeren Hinsicht ist *Dass-Wissen* jedoch schon holistisch, da *Dass-Wissen* Begriffsbeherrschung voraussetzt und es zum Beherrschen eines Begriffs gehört, diesen Begriff in ein Verhältnis mit anderen Begriffen setzen zu können.

damit es Verstehen erlangt. Wie die Metapher des *grasping* konkret aufzuschlüsseln ist, welche kognitiven Fähigkeiten also im Verstehensprozess bemüht werden, ist wohl *die* zentrale Frage der erkenntnistheoretischen Verstehensdebatte. Obgleich mit Rekurs auf die im Verstehensprozess bemühten kognitiven Fähigkeiten bisweilen eine Abgrenzung von Verstehen zu Wissen begründet wird,⁴⁶ ist die Aufschlüsselung der *grasping*-Metapher primär darauf ausgerichtet, den Begriff des Verstehens an sich zu erhellen, weswegen ich erst im nächsten Unterkapitel die verschiedenen Theorieansätze zum Element des Erfassens vorstellen werde.

Auch wenn noch nicht näher betrachtet wurde, worin das Erfassen oder Sehen von Zusammenhängen konkret bestehen könnte, weist bereits das intuitive Verständnis der Metapher unweigerlich auf einen entscheidenden Umstand hin: dass es sich dabei um einen Prozess handelt, den das verstehende Subjekt selbst im Geist vollziehen muss. Damit sind wir bei der letzten Eigenschaft von Verstehen angelangt, die in der Debatte um das Verhältnis von Wissen und Verstehen kontrovers diskutiert wird: die *Transparenz* von Verstehen. Der Begriff der Transparenz geht auf Zagzebski zurück, die damit auf den von ihr angenommenen *internalistischen Charakter* von Verstehen referiert. Nach Zagzebski habe Verstehen vorrangig interne Erfolgsbedingungen, was bedeute, dass es nicht möglich sei, etwas zu verstehen, ohne sich gleichzeitig bewusst zu sein, dass man versteht.⁴⁷ Während die Rechtfertigungs- und, in stärkerem Maß, die Wahrheitsbedingung von Wissen bedingen, dass ein Subjekt nicht durch reine Reflexion prüfen könne, ob es Wissen hat, handle es sich bei Verstehen somit um einen kognitiven Zustand, bei dem sich das Subjekt stets unmittelbar bewusst sei, dass es Verstehen erlangt hat. Damit sei allerdings nicht ausgeschlossen, dass das Subjekt in seiner Selbstzuschreibung von Verstehen unfehlbar ist, da es auch fälschlich meinen könne, die internen Erfolgsbedingungen zu erfüllen.

Ausgehend von einer Fehlinterpretation der Position Zagzebskis findet sich bei Pritchard eine zweite Variante eines Verstehensinternalismus. Pritchard missversteht Zagzebskis Annahme, dass Verstehen stets mit einem Gefühl des Verstehens einhergeht, insofern, als er ihre Position als die These wiedergibt, dass es keinen Unterschied zwischen dem Gefühl des Verstehens und Verstehen gäbe – eine Deutung, die weder ansatzweise mit Zagzebskis Ausführungen zu begründen ist noch eine vertretbare Position darstellt, da man das Gefühl des Verstehens ohne Zweifel fälschlicherweise empfinden, man sich also irren kann, etwas verstanden zu haben.⁴⁸ In vermeintlicher Abgrenzung zu Zagzebski formuliert Pritchard dann, dass der internalistische Charakter von Verstehen darin bestünde, dass ein verstehendes Subjekt stets über ihm

⁴⁶ Beispielsweise Hills (2015, 670).

⁴⁷ Zagzebski (2001, 246). Externe Erfolgsbedingungen betrachtet Zagzebski nicht explizit. Während sie oftmals uneingeschränkt formuliert, dass Verstehen interne Erfolgsbedingungen habe, spricht sie in einer Passage davon, dass der Erfolgstest für Verstehen nicht ausschließlich intern ist – ohne jedoch näher darauf einzugehen.

⁴⁸ Pritchards Kritik an Zagzebski findet sich in Pritchard (2009, 32ff.).

reflexiv zugängliche Gründe verfügen muss, die sein Verstehen stützen.⁴⁹ Bei näherer Betrachtung ist dieses Transparenzkriterium jedoch nicht allzu weit von der Weise entfernt, wie Zagzebski den internalistischen Charakter von Verstehen wiedergibt, da sich in einem Subjekt, sobald es über reflexiv zugängliche Gründe für sein Verstehen verfügt, das Bewusstsein einstellt, dass es versteht und es somit das Gefühl des Verstehens empfindet. Unabhängig von der genauen Ausformulierung des Transparenzkriteriums grenzt sich Pritchard allerdings insofern von Zagzebski ab, als er ihr nicht darin folgt, die Wahrheitsbedingung von Verstehen unter Berufung auf dessen internalistischen Charakter in Zweifel zu ziehen.

Den Verfechtungen eines Verstehensinternalismus setzt Stephen Grimm die These entgegen, dass Verstehen nicht notwendigerweise mit einem internalistischen Element einhergehe.⁵⁰ Grimm bezieht sich dabei auf jene Subjekte, die schon VertreterInnen internalistischer Wissenstheorien Kopfzerbrechen bereitet haben: Tiere und kleine Kinder. Nach Grimm zeigen verschiedene psychologische Studien, dass kleinen Kindern und ausgewählten Tieren Verstehen zuzugestehen sei, da sie die Abhängigkeitsbeziehung zwischen Ursache und Wirkung erfassten, obgleich sie weder in der Lage seien, ihren eigenen Verstehensprozess zu reflektieren, noch ihr Verstehen mit reflexiv zugänglichen Gründen zu untermauern.⁵¹ So könnten schon Babys im Alter von sieben bis zehn Monaten allem Anschein nach korrekte Inferenzen über kausale Zusammenhänge herstellen, was man daran erkenne, dass sie Gegenstände maßgeblich länger mit ihren Blicken fixieren, die sich ohne erkennbaren Grund bewegen, also ohne wahrnehmbares menschliches Einwirken.⁵² Auf ähnliche Weise könnten Geradschnabelkrähen unterscheiden, ob ein Stöckchen durch einen Menschen oder eine nicht erkennbare Quelle bewegt wurde. Gemäß Grimm zeigen derartige Fälle deutlich an, dass das Erfassen von Zusammenhängen, die Fähigkeit zum Erkennen, wie sich die einzelnen Aspekte eines Systems bei Manipulation verhalten sollten, nicht notwendigerweise mit metakognitiven Fähigkeiten einhergehen, sodass Verstehen nicht notwendigerweise internalistisch konzipiert werden sollte.⁵³

⁴⁹ Pritchard (2009, 33).

⁵⁰ Grimm (2016).

⁵¹ Grimm (2016, 220ff.). Die konkreten Studien sind dem Aufsatz von Grimm zu entnehmen.

⁵² Die Rede von *kausalen Inferenzen* findet sich dabei schon in den ursprünglichen psychologischen Studien.

⁵³ Eingangs charakterisierte ich die zeitgenössische Erkenntnistheorie als Betrachtung des Wissensbegriffs im Spannungsfeld zwischen den Gettier-Argumenten und dem Cartesischen Skeptiker. In welche Weise die Gettier-Szenarien den Verstehensbegriff beeinflussen, wurde im Abschnitt zum epistemischen Zufall deutlich. Ohne den Anspruch einer umfassenden Analyse der Problematik zu erheben, lässt sich erahnen, dass der Umstand, dass Verstehen interne Erfolgsbedingungen hat, wie auch immer man diese im Detail konzipieren mag, möglichen Angriffen des Cartesischen Skeptikers vorbeugt. Der Cartesische Skeptiker ficht unser Wissen um die Existenz einer Außenwelt an, indem er die Möglichkeit in Frage stellt, unsere Außenweltüberzeugungen angemessen zu rechtfertigen. Verstehen kann jedoch nicht ohne Weiteres auf diese Weise angegriffen werden, da das Vortäuschen einer Außenwelt nicht in die Fähigkeit des Subjekts eingreifen würde, kontrafaktische Konditionale zu entwickeln und modale Überlegungen anzustellen. Es verwundert daher nicht, dass die Argumente des Cartesischen Skeptikers in der Verstehensdebatte keine Rolle spielen.

Bevor die erkenntnistheoretische Debatte um Verstehen mit der Betrachtung von drei Eigenheiten des Verstehensbegriffs abgeschlossen wird, die nicht vordergründig in Abgrenzung zu dem Begriff des Wissens diskutiert werden, möchte ich noch auf Streitfrage hinweisen, die aus dieser Rekonstruktion des Forschungsstandes ausgeklammert wurde, obwohl sie als Subtext eine weite Reihe an erkenntnistheoretischen Publikationen zum Verstehen prägt: die Frage, ob Verstehen ein besonderer *epistemischer Wert* zukommt. Trivialerweise ist es kognitiv wertvoller, zu verstehen, warum ein Phänomen zustande kam, als lediglich zu wissen, dass es zustande kam. Es überrascht daher nicht, dass verschiedene PhilosophInnen argumentieren, dass der epistemische Wert von Verstehen jenen von Wissen übersteigt.⁵⁴ Obgleich die Frage nach dem epistemischen Wert von Verstehen komplexer ist, als sie in Anbetracht des obigen Vergleiches zu propositionalem Wissen erscheinen mag, wird sie in dieser Arbeit aus zwei Gründen nicht betrachtet. Erstens können aus einer Analyse des epistemischen Werts von Verstehen keine Erkenntnisse bezüglich der Struktur des Verstehensbegriffs abgeleitet werden, die man nicht schon durch eine Betrachtung der übrigen Eigenschaften von Verstehen erlangen würde. Zweitens werde ich im Rahmen der Arbeit nicht nur die Struktur des Verstehensbegriffs analysieren, sondern auch aufschlüsseln, *dass* und *warum* Verstehen epistemisch wertvoll ist. Da wir Verstehen intuitiv schätzen, ist es ein entscheidendes Qualitätsmerkmal einer Theorie des Verstehens, diese Wertschätzung theoretisch zu unterfüttern. Demgegenüber ist es von zu vernachlässigender Bedeutung für eine Theorie des Verstehens, darzulegen, ob Verstehen darüber hinaus wertvoller als eine spezifische oder alle Arten des Wissens ist.

1.2.2 Weitere Aspekte des Verstehensbegriffs

Die erkenntnistheoretische Debatte um Verstehen erschöpft sich nicht in der Abgrenzung von Verstehen zu Wissen, sondern zielt auch auf eine eigenständige Bestimmung des Verstehensbegriffs ab. Drei Streitfragen werden in dem Zusammenhang diskutiert. Erstens konkurrieren verschiedene Ansätze miteinander, wie die Metapher des Sehens von Zusammenhängen konkret aufzuschlüsseln ist, welche kognitiven Fähigkeiten demnach von einem Subjekt ausgeübt werden müssen, damit es einen Zusammenhang verstehen kann. Obgleich bisweilen auch auf die kognitiven Fähigkeiten Bezug genommen wurde, die das Erfassen von Zusammenhängen ermöglichen, um einen Unterschied zwischen Wissen und Verstehen zu begründen, zielt die Analyse des *grasping*-Elements vorrangig darauf ab, tiefere Erkenntnisse des Verstehensbegriffs an sich zu ermöglichen, sodass die Streitfrage außerhalb der Debatte um das Verhältnis

⁵⁴ Beispielsweise Hills (2010), Kvanvig (2003, 2009a), Pritchard (2009) und Zagzebski (2001). Einen Überblick bietet Grimm (2012).

der Begriffe anzusiedeln ist.⁵⁵ Auf ähnliche Weise zielen zwei weitere Streitfragen auf eine nähere Bestimmung des Verstehensbegriffs ab, ohne damit auch das Verhältnis von Wissen und Verstehen klären zu wollen: die Frage, wie dem Umstand Rechnung zu tragen ist, dass Verstehen graduierbar ist sowie die Frage nach dem Verhältnis der Arten des Verstehens zueinander.

Beginnen wir mit der Metapher des Sehens oder Erfassens von Zusammenhängen. Der zentralen Rolle zum Trotz, die der Aufschlüsselung der Metapher in einer Theorie des Verstehens zukommt, scheut die Mehrheit der an der Debatte beteiligten PhilosophInnen vor einer umfassenden Analyse des Elements des Erfassens zurück und begnügt sich mit der sprachlich-intuitiven Eingängigkeit der metaphorischen Formulierung. So finden sich neben der oben erwähnten Formulierung Kvanvigs beispielsweise die folgenden Charakterisierungen dieses Kernelements des Verstehens: dass es in einem „sound epistemic grip on why cause and effect are related in this way“ bestünde, dass es eine „deep appreciation, grasp, or awareness of how its parts fit together“ erfordere oder dass es das Sehen der „relation of parts to other parts and perhaps even the relation of part to a whole“ sei.⁵⁶

Dem Umstand ungeachtet, dass das Analysieren des Verstehensbegriffs offensichtlich nicht erfordert, auf jede metaphorische Formulierung zu verzichten, finden sich in der Debatte zwei umfassende Analysen des *grasping*-Elements.⁵⁷ Nach Stephen Grimm besteht das Element des Erfassens darin, einen „modal sense or ability“ auszuüben, was bedeute, dass nicht nur die aktuelle Sachlage registriert wird, sondern man in der Lage sein muss, vorherzusagen, wie sich bestimmte Elemente eines Gesamtsystems verhalten würden, würden andere Elemente des Systems modifiziert.⁵⁸ Mit anderen Worten erfordere das Sehen von Zusammenhängen, dass das Subjekt in der Lage sein müsse, *modale Inferenzen* vorzunehmen, was wiederum die Fähigkeit erfordere, kontrafaktische Konditionale zu entwickeln. Grimm bietet uns zwei unterschiedliche Weisen an, wie man sich dieses modale Nachdenken vorstellen kann. Erstens komme der modale Sinn in der Fähigkeit zum Ausdruck, „Was-wäre-wenn“-Fragen

⁵⁵ Beispielsweise Hills (2015, 670).

⁵⁶ Pritchard (2014, 316), Riggs (2003, 217) und Zagzebski (2001, 241). Auf ähnliche Weise geben Baumberger (2011), Brogaard (2005), Cooper (1994b), Carter und Gordon (2014), Elgin (2007), Franklin (1983), Greco (2014), Janvid (2014), Riaz (2015) und Sliwa (2015) das Element des Erfassens von Zusammenhängen wieder.

⁵⁷ Zusätzlich gibt es vereinzelt PhilosophInnen, die einen Blick hinter die Metapher des Erfassens werfen, ohne eine umfangreiche Analyse dergleichen anzugehen. Hübner schlüsselt auf, dass das Sehen von Zusammenhängen darauf abhebe, dass das verstehende Subjekt die Zusammenhänge selbst herstellen kann, was bedeute, dass das Subjekt relevante, korrekte und gültige Folgerungen zu ziehen imstande ist (2017, 10). Rancourt analysiert *grasping* im Rahmen einer Behandlung der Grade des Verstehens als Verbund der Fähigkeiten, (neue) Fragen bezüglich einer Thematik korrekt zu beantworten und gut über eine Thematik nachdenken zu können (2017, 387ff.).

⁵⁸ Grimm (2011, 89). Diese Analyse wird in Grimm (2014) und Grimm (2017) weiter ausgebaut. Meine Ausführungen zu Grimms Analyse von *grasping* in diesem Abschnitt sind an Bachmann (2020) angelehnt.

beantworten zu können, womit Grimm auf das kausale Erklärungsmodell Woodwards referiert.⁵⁹ Zweitens könne man sich das modale Nachdenken mit Alison Gopnik als das Navigieren auf einer visualisierten kausalen Karte vorstellen. Dazu stelle man sich alle Faktoren vor, die eine Verbindung zu dem entsprechenden Phänomen aufweisen und identifiziere durch modales Nachdenken jene Untermenge der Faktoren, die das Zustandekommen des Phänomens kausal bedingen.⁶¹ Werde beispielsweise eine Kaffeetasse in einem Café umgestoßen, indem die Trinkende mit ihrem Knie an den Tisch stößt, sind unzählige Faktoren Teil des Ereignisses: die Einrichtung des Cafés, die Hintergrundmusik, der Kniestoß, die Zuckermenge im Kaffee. Blende man nun nach und nach einzelne Faktoren aus der kausalen Karte aus, und beobachte, welche Folgen das Wegbleiben eines Faktors hat, werde deutlich, dass nur bei Ausbleiben des Stoßes die Tasse nicht umgefallen wäre.

Demgegenüber schlüsselt Alison Hills das Erfassen von Zusammenhängen als eine Menge von verschiedenen kognitiven Fähigkeiten auf, die in der Summe ermöglichen, dass das Subjekt *kognitive Kontrolle* über einen Zusammenhang ausüben kann.⁶² Zu den Fähigkeiten gehöre etwa, dass das Subjekt einer Erklärung des Phänomens folgen kann, das Phänomen in eigenen Worten wiedergeben kann, von der Ursache auf das Zustandekommen des Phänomens zu schließen imstande ist und den erfassten Zusammenhang auf ähnliche Phänomene übertragen kann. Dabei müsse ein Subjekt, um Verstehen zu erlangen, stets all diese kognitiven Fähigkeiten und, in besonders anspruchsvollen Fällen, möglicherweise zusätzliche Fähigkeiten ausüben. Niedrigen Graden an Verstehen könne nach Hills jedoch insofern entsprochen werden, als die einzelnen Fähigkeiten an sich graduierbar seien. Beispielsweise sei der Umstand, dass ein Subjekt mehr oder weniger elaborierte Erklärungen eines Phänomens geben kann, Ausdruck eines höher- respektive niedriggradigen Verstehens des Phänomens.

Genauso, wie unangefochten gilt, dass erfolgreiches Verstehen das Erfassen von Zusammenhängen voraussetzt, ist die gegenwärtige erkenntnistheoretische Debatte um Verstehen seit ihrem Zustandekommen von dem Konsens durchzogen, dass Verstehen graduierbar ist. Die Eigenschaft wird üblicherweise mit den Worten wiedergegeben, dass Verstehen in seiner Breite und seiner Tiefe variieren kann. Gemeinhin wird Jonathan Kvanvig zugeschrieben, den

⁵⁹ Grimm (2014, 337). Es sei darauf hingewiesen, dass die Fähigkeit nicht so gelesen werden sollte, dass sich das Subjekt die Fragen stets bewusst zu stellen hat. Im Alltag werden Phänomene oftmals erfasst, ohne dass sich das Subjekt der ablaufenden kognitiven Prozesse bewusst ist. Dass das Element des Erfassens jedoch auf die Fähigkeit zum Beantworten von „Was-wäre-wenn“-Fragen zurückgeführt werden kann, zeigt sich spätestens dann, wenn ein Subjekt versucht, sich ein kognitiv anspruchsvolles Phänomen zu erschließen, da Fragen genau dieser Art üblicherweise einen solchen Verstehensprozess begleiten.

⁶⁰ Näheres zu Woodwards Erklärungsmodell findet sich im 1. Kapitel des 3. Teils dieser Arbeit.

⁶¹ In Grimm (2017, 214/215) werden diese *causal maps* inklusive zwei erhellender Modellzeichnungen vorgestellt.

⁶² Hills (2015, 663ff.). Kritik an Hills Analyse übt etwa Riaz (2015).

gradueller Charakter von Verstehen derart analysiert zu haben, obwohl er selbst weder von der Breite noch der Tiefe des Verstehens spricht. Stattdessen sei Verstehen nach Kvanvig insofern graduierbar, als es sowohl hinsichtlich der Menge der bekannten Fakten variieren kann, was wohl der *Breite* des Verstehens entsprechen soll, als auch der Grad der Kohärenz zwischen den Fakten variieren könne, was im Nachgang Kvanvigs als die *Tiefe* des Verstehens aufgefasst wird.⁶³ Diese terminologischen Unklarheiten verschärfen sich noch dadurch, dass auch in der Beschreibung der Breite und Tiefe des Verstehens von der ursprünglichen Charakterisierung Kvanvigs abgewichen wird. So bestünde die Breite des Verstehens nach Elgin darin, dass ein Subjekt in der Lage sei, „to embed his coherent body of true beliefs into a more comprehensive understanding“, was nicht nur einer Zunahme von bekannten Fakten gemäß Kvanvig entspricht, sondern wohl auch mit einer Zunahme der bekannten Abhängigkeitsbeziehungen zwischen den Fakten einhergehen würde.⁶⁴ Ein ähnliches Bild ergibt sich hinsichtlich der Tiefe des Verstehens, die nach Elgin darin besteht, dass das „web of belief“ eines Subjekts „more tightly woven [is]; [i.e.] it contains more propositions, and/or more non-trivial inferential connections between propositions“, eine Formulierung, die sich mit der postulierten Zunahme an Propositionen Kvanvigs Bestimmung der Breite annähert, sodass die Dimensionen der Graduierbarkeit nicht mehr klar voneinander zu unterscheiden wären. Nichtsdestotrotz wird sich in weiten Teilen der Debatte damit begnügt, lediglich von der *Graduierbarkeit von Verstehen* in den Dimensionen der Breite und Tiefe (sowie etwaiger zusätzlicher Dimensionen) zu sprechen, ohne zufriedenstellend zu bestimmen, was damit genau ausgedrückt werden soll. Es finden sich lediglich drei konzeptionelle Strategien, um die Graduierbarkeit von Verstehen detailliert aufzuschlüsseln.

Ein erster Weg, die Grade an Verstehen zu analysieren, besteht darin, eine Definition für minimales Verstehen zu entwerfen und höhere Grade an Verstehen als Verbesserung des minimalen Verstehens zu bestimmen. Auf die Weise hat Grimm die Grade an Verstehen bestimmt.⁶⁵ Nach Grimm besteht das minimale Verstehen, das auch kleinen Kindern und ausgewählten Tieren zugestehen ist, in dem verlässlichen Erfassen von Abhängigkeitsbeziehungen, wofür wiederum die Fähigkeit zum modalen Nachdenken zentral sei. Höhere Grade an Verstehen erweiterten die Minimalkonzeption dann um eine reflexive Ebene, indem vom Subjekt beispielsweise gefordert wird, über reflexiv zugängliche Gründe des Verstehens zu verfügen und sein

⁶³ Nachdem auf die Graduierbarkeit von Verstehen schon in Cooper (1994b) und Moravcsik (1984) hingewiesen wurde, fand diese Eigenheit des Verstehens mit Kvanvig (2003, 196) Einzug in die Debatte und ist seitdem nie bestritten worden. Die etablierte Formulierung der Graduierbarkeit in den Dimensionen der Breite und Tiefe wird jedoch gelegentlich modifiziert. So findet sich beispielsweise bei Elgin (2006) eine Graduierbarkeit in den Dimensionen der Breite, Tiefe und Signifikanz sowie bei Baumberger (2011) die Graduierbarkeit in den Dimensionen der Breite, Tiefe und Akkuratheit.

⁶⁴ Elgin (2007, 36). Ähnlich Baumberger (2011, 83).

⁶⁵ Grimm (2017, 220ff.).

Verstehen verbalisieren zu können. Ein ähnliches Vorgehen findet sich bei Khalifa. Nach Khalifa besteht minimales Verstehen in dem Überzeugtsein von einer (annähernd) wahren Erklärung eines Phänomens.⁶⁶ Ausgehend von der Minimalkonzeption nehme der Grad, zu dem ein Subjekt ein Phänomen versteht, dann in Abhängigkeit von dem Umfang und der Wissenschaftlichkeit der Erklärung zu, die vom Subjekt erfasst wird. Im Gegensatz zu Grimm erweitert Khalifa die Konzeption noch um ein kontextualistisches Element, indem er betont, dass für die Grade an Verstehen in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Anforderungen an die Menge und Wissenschaftlichkeit der erfassten erklärenden Faktoren gestellt werden.

Konzeptionell diesem ersten Weg entgegengesetzt ist die zweite Weise, die Grade an Verstehen zu bestimmen, gemäß welcher eine Definition des maximalen Verstehens die Ausgangslage darstellt und weitere Grade an Verstehen als eine Funktion der Distanz zu dem maximalen Verstehen bestimmt werden. Nach Kelp besteht das maximale Verstehen eines Phänomens in dem „vollständig umfassenden und bestmöglichen wohlverknüpften“ Wissen eines Phänomens.⁶⁷ Je näher ein Subjekt der Maximalkonzeption komme, die als Referenzpunkt für jede Zuschreibung des Verstehens fungiere, desto höher sei das Verstehen des Subjekts. Dabei seien, ganz wie bei Khalifa, Kontextfaktoren relevant, da sich ein Subjekt in unterschiedlichen Kontexten dem Maximalverstehen unterschiedlich weit annähernd müsse, um sich für die Zuschreibung eines bestimmten Grads an Verstehen zu qualifizieren.

Die dritte Strategie besteht schließlich darin, die Grade an Verstehen direkt zu explizieren. Eine erste derartige Konzeption begegnete uns im Kontext von Hills Analyse des Erfassens von Zusammenhängen. Hills schlüsselte das metaphorische Element als den Zusammenschluss von sieben kognitiven Fähigkeiten auf, die dem Subjekt ermöglichen, kognitive Kontrolle über einen Zusammenhang oder ein Phänomen auszuüben. Grade an Verstehen könnten nun durch die inhärente Graduierbarkeit all dieser kognitiven Fähigkeiten bestimmt werden, indem ein Subjekt die Fähigkeiten unterschiedlich stark bemühen muss, um sich für die Zuschreibung verschiedener Grade an Verstehen zu qualifizieren, wobei erneut Kontextfaktoren einzubeziehen seien.⁶⁸ Ebenso stellt Benjamin Rancourt in Verbindung mit seiner Analyse des Erfassens von Zusammenhängen zwei Methoden vor, um die Grade an Verstehen direkt zu bestimmen.⁶⁹ Nach seiner Theorie müsse man einerseits einschätzen, inwiefern das Subjekt in der Lage ist, Fragen zu einem Phänomen korrekt zu beantworten, wobei das Hauptaugenmerk auf neuartige Fragen

⁶⁶ Mit der *annähernden* Wahrheit der Erklärung hebt Khalifa darauf ab, dass es für den Erfolg von Erklärungen entscheidend sein kann, dass sie die Realität stückweit idealisieren und abstrahieren, etwa in Form von Modellen. Siehe dazu insbesondere Khalifa (2017, Kap. 6) sowie die Ausführungen zu Khalifa in Teil 3, Kap. 1 der Arbeit.

⁶⁷ Kelp (2015, 3809ff.; 2017, 252).

⁶⁸ Hills (2015, 674).

⁶⁹ Rancourt (2017, 387).

zu legen sei. Andererseits müsse betrachtet werden, inwiefern das Subjekt qualifiziert über das Phänomen nachdenken kann, beispielsweise, indem es relevante von irrelevanten Informationen trennen kann, zum richtigen Zeitpunkt auf die richtigen Fakten zu referieren imstande ist oder Folgerungen angemessen durch Evidenzen zu stützen vermag. Je stärker es die zwei Bedingungen erfülle, desto höher sei sein Grad an Verstehen.

Eine letzte direkte Explikation der Grade an Verstehen findet sich bei Christoph Baumberger. Nach Baumberger erfordern alle Grade an Verstehen eines Phänomens, dass sich das Subjekt auf eine Theorie des Phänomens verpflichtet (*commitment*), was bedeute, dass das Subjekt die Theorie akzeptiert und beispielsweise geneigt ist, sie zum Zweck der Erklärung und Vorhersage zu bedienen.⁷⁰ Zusätzlich zu dieser notwendigen Bedingung würden die Grade an Verstehen durch drei evaluative Bedingungen bestimmt: der Grad, zu dem das Subjekt die Theorie erfasst; der Grad, zu dem die Theorie mit den Fakten korrespondiert sowie der Grad, zu dem das Sich-Verpflichten des Subjekts auf die Theorie gerechtfertigt ist. Dabei variere erneut von Kontext zu Kontext, in welchem Umfang die Bedingungen für welchen Grad an Verstehen erfüllt sein müssen. Generell gelte, dass in besonders anspruchslosen Kontexten schon ein grundlegender Grad an Verstehen zugeschrieben werden könne, wenn sich das Subjekt auf die Theorie verpflichtet und eine der drei evaluativen Kriterien stückweit erfüllt. Höhere Grade an Verstehen erforderten dann, dass das Subjekt weitere Bedingungen erfüllt sowie den einzelnen Kriterien in einem höheren Maß entspricht.

Ganz so, wie in weiten Teilen der Verstehensdebatte die Graduierbarkeit von Verstehen nur oberflächlich als Graduierbarkeit in die Dimensionen der Breite und Tiefe analysiert wird, ist in der Debatte die Tendenz erkennbar, das Verhältnis der unterschiedlichen Arten des Verstehens zueinander nicht umfassend zu untersuchen. Stattdessen werden eine Vielzahl von Publikationen schlichtweg entweder auf Phänomenverstehen oder auf interrogatives Verstehen eingeschränkt und mit dem Hinweis versehen, dass die jeweils andere Art des Verstehens aus verschiedenen Gründen nicht betrachtet wird. Lediglich punktuell finden sich tiefergehende Auseinandersetzungen mit dem Verhältnis der Arten des Verstehens zueinander. Der erste derartige Ansatz geht auf Kvanvig zurück. Wie zu Beginn des Kapitels dargelegt, plädiert Kvanvig dafür, propositionales Verstehen in die erkenntnistheoretische Debatte um Verstehen einzubeziehen. Im Zuge des Plädoyers führt Kvanvig an, dass alle Formen des interrogativen Verstehens vollumfänglich auf propositionales Verstehen reduzierbar seien, sodass man in einer Theorie des

⁷⁰ Baumberger (2019, 376). Baumberger betrachtet ausschließlich Phänomenverstehen, dass gemäß seiner Konzeption stets durch eine Theorie ermöglicht wird. Die Verstehenskonzeptionen Baumbergers und Kelps werden im zweiten Teil der Arbeit umfassender betrachtet.

Verstehens lediglich Phänomenverstehen und propositionales Verstehen betrachten müsse.⁷¹ Wie wir sahen, wurde Kvanvigs reduktionistische These über das propositionale Verstehen allerdings scharf kritisiert, was wohl einer der Gründe sein dürfte, dass sich das Verhältnis der Arten des Verstehens zueinander keiner universellen Aufmerksamkeit erfreut.

Jene PhilosophInnen, die sich näher mit der Streitfrage auseinandersetzen, argumentieren entweder für eine reduktionistische Position, gemäß der sich Phänomenverstehen auf interrogatives Verstehen reduzieren lasse, oder für einen Antireduktionismus des Verstehens, der Phänomenverstehen wahlweise als anspruchsvoller oder anspruchsloser als interrogatives Verstehen erachtet. Beiden Lagern ist gemein, dass sie interrogatives Verstehen mit explanatorischem Verstehen, also Verstehen mittels Erklärungen, gleichsetzen – eine Gleichsetzung, die nicht unstrittig ist, jedoch für die Rekonstruktion der Streitfrage beibehalten wird.⁷²

Zuerst zu den beiden Spielarten eines Antireduktionismus. Gemäß der ersten antireduktionistischen Theorierichtung wird Phänomenverstehen insofern als *anspruchsvoller* als explanatorisches Verstehen konzipiert, als es Fälle gebe, in denen das Verstehen eines Phänomens erreicht wird, ohne dass dabei Erklärungen involviert seien. Das sei beispielsweise der Fall, wenn man mittels Gedankenexperiment ein Phänomen versteht, indem gezeigt wird, dass sich der entsprechende Zusammenhang nicht anders verhalten könne. So könne man mittels Galileos berühmten Gedankenexperiment eines leichten und eines schweren Körpers, die mit einem Seil verbunden wurden, verstehen, dass die Fallbeschleunigung eines Körpers unabhängig von seiner Masse ist, selbst, wenn man nicht in der Lage wäre, den Zusammenhang zu erklären.⁷³ Ebenso sei es beispielsweise in der Biologie möglich, aufgrund einer Menge an Ähnlichkeiten

⁷¹ Kvanvig (2003, 189; 2009a, 96). Nach Kvanvig bestehe etwa das Verstehen, *warum* etwas der Fall ist in nichts anderem als dem Verstehen, *dass* eine bestimmte Erklärung den Zusammenhang korrekt erklärt.

⁷² Im Laufe der Arbeit wird deutlich werden, dass ich die Gleichsetzung von interrogativem und explanatorischem Verstehen nicht teile, da in der Gleichsetzung einerseits eine verkürzte Konzeption von Erklärungen angewendet wird und sie andererseits suggeriert, dass Erklärungen im Phänomenverstehen zumindest nur nachrangig involviert würden. In aller Kürze wird das an der Position von Victor Gijsbers deutlich, der einen Reduktionismus insofern zurückweist, als er mit Rekurs auf das Beispiel biologischer Klassifikationen annimmt, einen Fall von Verstehen zu haben, der ohne Erklärungen auskommt. Gijsbers zeichnet das Szenario, dass der Schädel einer unbekanntem Spezies entdeckt wird, dieser Schädel eine Reihe an Merkmalen aufweist, die nur die Schädel warmblütiger Tiere auszeichnen, woraufhin vorhergesagt werden kann, dass diese neue Spezies warmblütig sei, wobei derartige Vorhersagen letztlich üblicherweise korrekt seien (2013, 520). Während man nach Gijsbers dadurch ein Verstehen der neuen Spezies erlange, würde die Form des Schädels nicht erklären, dass die Spezies warmblütig sei. Diese Konklusion halte ich für überzogen. Sicherlich handelt es sich dabei nicht um eine kausale Erklärung. Ist ein Forscher jedoch mit der Frage konfrontiert, warum die Spezies als warmblütig einzustufen sei, und antwortet auf die Frage, dass die neu entdeckte Spezies aufgrund der Form ihres Schädels als warmblütig zu kategorisieren sei, scheint es mir gänzlich inkorrekt, der Antwort einen Erklärungswert abzuspochen. Siehe ausführlich Teil 3, Kapitel 2.

⁷³ Kelp (2015) formuliert das Argument unter Rückgriff auf Lipton (2009). Galileos Gedankenexperiment stellt ein Argument einer *reductio ad absurdum* dar. Als zwei Massen betrachtet, müsste der leichte Körper den schweren Körper in seinem Fall abbremsen, das System folglich langsamer fallen als nur der schwere Körper. Als eine Masse betrachtet, müsste das System jedoch schneller fallen als nur der schwere Körper, da es schließlich eine höhere Masse hat. Da das System jedoch nicht zugleich schneller und langsamer als einer seiner Teilkörper beschleunigen kann, muss die Fallbeschleunigung eines Körpers unabhängig von seiner Masse sein.

zwei Tierarten als Vertreter einer gemeinsamen Gattung zu klassifizieren, dadurch ein Verständnis der beiden Arten zu erlangen, das um jene Merkmale erweitert ist, die allen Vertretern der Gattung gemein sind, ohne dass die anfängliche Menge der Merkmale, die beiden Arten gemein sind, erklären würde, dass die Arten auch weitere, aus der Gattung abgeleitete, Merkmale teilen.⁷⁴ Letztlich werden auch indeterministische Systeme als ein Fall des Phänomenverstehens ohne explanatorisches Verstehen angeführt, da die Systeme auszeichne, dass Prozesse in ihnen zufallsdeterminiert ablaufen, ohne dass man erklären könne, warum ein bestimmtes Ereignis statt einem alternativen Ereignis in dem System eintrat. Entspräche beispielsweise die Wahrscheinlichkeit eines Elektrons, sich nach rechts zu bewegen, genau der Wahrscheinlichkeit des Elektrons, sich nach links zu bewegen, könne man nicht erklären, warum sich das Elektron in einem spezifischen Moment nach rechts statt nach links bewegte, obgleich man das System als Ganzes verstehen könne, wenn man seine probabilistische Natur erfasst.⁷⁵

Gegenüber der ersten Spielart zeichnet die zweite Form des Antireduktionismus aus, dass explanatorisches Verstehen als nicht hinreichend für Phänomenverstehen erachtet wird und letzteres gegenüber ersterem folglich *anspruchsvoller* sei. Ein erstes Argument dafür findet sich bei Baumberger, der anführt, dass Phänomenverstehen gegenüber explanatorischem Verstehen zusätzlich mit der Fähigkeit des Subjekts einhergehe, zu erfassen, inwiefern die unterschiedlichen Erklärungen, die im Zusammenhang mit einem Phänomen stehen, zu dem Rahmenwerk des gesamten Verstehens des Phänomens beitragen, dieses konstituieren und durch die Einbettung in das Rahmenwerk gerechtfertigt sind.⁷⁶ Auf ähnliche Weise heben Adam Carter und Emma Gordon darauf ab, dass Phänomenverstehen gegenüber explanatorischem Verstehen reichhaltiger sei. Gemäß ihrer Position könne ein Subjekt, sofern es über Phänomenverstehen verfügt, eine breitere Reihe an Fragen beantworten, dabei ein weiteres Spektrum an spezifischen kognitiven Fähigkeiten anwenden und dadurch signifikantere kognitive Hürden nehmen.⁷⁷ Phänomenverstehen ermögliche zudem das unmittelbare Erkennen, in welcher Relation neue Fakten zu der umfassenden Menge des bereits verinnerlichteten Verstehens des Phänomens stehen. Nach Carter und Gordon sei explanatorisches Verstehen demgegenüber stets spezifischer und werde erst durch ein im Hintergrund befindliches Phänomenverstehen ermöglicht.⁷⁸

⁷⁴ Baumberger (2011, 78) sowie Gijsbers (2013) unter Rückgriff auf Lipton (2009). Zu Gijsbers, siehe Fn. 72.

⁷⁵ Kvanvig (2009a, 101).

⁷⁶ Baumberger (2011, 78)

⁷⁷ Carter und Gordon (2014, 9-12).

⁷⁸ In der Literatur wird üblicherweise angeführt, dass auch Elgin (2007) und Kvanvig (2003, 2009a) ähnliche antireduktionistische Positionen vertreten. Dabei handelt es sich jedoch um eine fragwürdige Darstellung der Positionen. Beide PhilosophInnen heben zwar explizit die Vorzüge des Phänomenverstehens hervor, arbeiten die Vorzüge jedoch in Abgrenzung zu Wissen heraus, ohne dabei auf explanatorisches Verstehen Bezug zu nehmen.

Den Gegenpol zu den antireduktionistischen Positionen bildet vorrangig Khalifas Verstehereduktionismus. Nach Khalifa ist Phänomenverstehen nichts anderes als ein Sammelbegriff für verschiedene Instanzen explanatorischen Verstehens. Folglich werde beispielsweise mit der Zuschreibung „Tom understands ecology“ nur ausgedrückt, dass „for many p about ecology, Tom understands how/why p.“⁷⁹ Dabei seien weitere Arten von Relationen, wie etwa probabilistische Relationen oder Ähnlichkeitsrelationen nur insofern dem Verstehen zuträglich, als sie entweder direkt in eine Erklärung umgewandelt werden können oder das Subjekt befähigen, den Erkenntnisweg zu explanatorischem Verstehen einzuschlagen (*being on the right track*). Entscheidend sei dabei, dass vergleichbare Grade an Phänomenverstehen und explanatorischem Verstehen gegenübergestellt werden – eine Bedingung, deren Nichtbeachtung die scheinbar höhere Reichhaltigkeit von Phänomenverstehen hervorrufe. Analysiere man hingegen das Verhältnis der Verstehensarten unter Einhaltung der Bedingung, werde letztlich deutlich, dass keine philosophisch entscheidenden Charakteristika existierten, die Phänomenverstehen gegenüber explanatorischem Verstehen auszeichneten.⁸⁰

Mit der Betrachtung der drei Streitfragen, die stärker auf den Verstehensbegriff an sich statt auf das Verhältnis von Verstehen und Wissen ausgerichtet sind, ist die erkenntnistheoretische Debatte um Verstehen nun in ihren Grundzügen rekonstruiert. Indem die verschiedensten Eigenschaften des Verstehensbegriffs differenziert vorgestellt wurden, ist ein hinreichend klares Bild des Begriffs gezeichnet, der im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen soll. Worauf demgegenüber nur punktuell verwiesen wurde, ist der kontextsensitive Charakter von Verstehen, der etwa im Zusammenhang mit Kelps Ausführungen zur Faktizität sowie im Rahmen von Khalifas, Kelps und Baumbergers Ansätzen zur Graduierbarkeit von Verstehen zur Sprache kam. Es mag verwundern, dass dieser Eigenschaft des Verstehens nicht mehr Raum eingeräumt wurde, kann doch in Anbetracht des Umstandes, dass in der Arbeit eine *kontextualistische* Verstehens- theorie entwickelt und verteidigt werden soll, gemutmaßt werden, dass es sich bei der Kontextsensitivität von Verstehen um ein wesentliches Charakteristikum des Begriffs handelt. Das ist auch unzweifelhaft zutreffend, doch wurde die Kontextsensitivität von Verstehen bislang nicht ausführlich erwähnt, da sie in der erkenntnistheoretischen Debatte um Verstehen lange Zeit unterschlagen wurde und bisher nur wenige Arbeiten zum Verstehensbegriff existieren, die diese zentrale Eigenschaft des Verstehens angemessen berücksichtigen.

⁷⁹ Khalifa (2017, 86). Auf umfassende Weise stellt Khalifa seine Position in Khalifa (2017, Kap. 4) vor, wo er zudem zahlreiche Fallbeispiele diskutiert. Vorarbeit dazu leistet er in Khalifa (2013b), wo er umfangreich unter anderem auf Kvanvigs Argument der indeterministischen Systeme antwortet.

⁸⁰ Eine eigenständige Position zum Verhältnis der Arten des Verstehens entwickle ich im dritten Teil der Arbeit.

Zum Abschluss des Unterkapitels möchte ich daher einige Worte zum kontextsensitiven Charakter von Verstehen verlieren und damit den Kernaspekt der Arbeit vorstellen. Die überwiegende Mehrheit der Kontroversen in der erkenntnistheoretischen Debatte um Verstehen wurde so geführt, als würde es sich bei Verstehen *nicht* um einen kontextsensitiven Begriff handeln. Das heißt, dass üblicherweise versucht wurde, eine Streitfrage zu klären, ohne (in angemessener Weise) Kontextfaktoren zu berücksichtigen. So wurde etwa diskutiert, ob Verstehen *generell* moderat faktiv oder nicht faktiv zu konzipieren ist oder ob Verstehen *generell* Spielarten des epistemischen Zufalls toleriert. Den kontextsensitiven Charakter von Verstehen zu berücksichtigen, bedeutet dementsprechend, bei der Klärung jeder Streitfrage anzuerkennen, dass Verstehen in einem bestimmten Kontext zugeschrieben wird, dass also in einer bestimmten Situation ein Subjekt evaluiert, ob ein anderes Subjekt einen Zusammenhang verstanden oder nicht verstanden hat, und dann zu betrachten, ob und in welcher Weise der Zuschreibungskontext beeinflusst, wie die entsprechende Streitfrage zu klären ist und welche Erkenntnisse für die Natur des Verstehens folgen. Deutlich wurde das Vorgehen bereits bei der Graduiierbarkeit von Verstehen, da dort von allen DiskutantInnen anerkannt wurde, dass der Zuschreibungskontext die genaue Spezifizierung der Grade an Verstehen beeinflusst, dass also etwa für die Zuschreibung eines grundlegenden Verständnisses der Evolution die Ausführungen eines Grundschulkind weitaus weniger fundiert sein müssen als die einer Masterstudentin der Biologie.

Darüber hinaus hat in der erkenntnistheoretischen Debatte um Verstehen allen voran Christoph Kelp eine Konzeption des Verstehens entwickelt, die auf umfassendere Weise die kontextsensitive Natur des Begriffs berücksichtigt.⁸¹ Mit seinem Ansatz, der zusammen mit einigen weiteren Konzeptionen im zweiten Teil der Arbeit ausführlich betrachtet wird, erkennt Kelp an, dass Zuschreibungen von Verstehen nicht unabhängig von den Eigenheiten des jeweiligen Zuschreibungskontextes zu betrachten sind und Kontextfaktoren die Anforderungen beeinflussen, die Subjekte erfüllen müssen, um Verstehen korrekt zugeschrieben zu bekommen. Doch auch Kelps Konzeption greift letztlich zu kurz und schlägt darin fehl, zu identifizieren, wie überaus entscheidend die Kontextsensitivität von Verstehen für die Natur des Begriffs ist und welche zentrale Rolle folglich diese Eigenschaft in einer Theorie des Verstehens einnehmen muss, um die Natur des Begriffs angemessen zu analysieren.

Ohne Zweifel lässt dieser kurze Abriss der Kontextsensitivität von Verstehen viele Fragen ungeklärt, was allerdings unvermeidbar ist, da dieses zentrale Charakteristikum des Begriffs nicht bündig behandelt werden kann. Im Lauf der Arbeit wird deutlich werden, dass und warum

⁸¹ Siehe Kelp (2017) sowie Kelp (2015). Weitere kontextualistische Theorien des Verstehens, die einen hauptsächlich wissenschaftsphilosophischen Fokus haben, wurden von de Regt und Dieks sowie von Baumberger entwickelt, wenngleich die Kontextsensitivität von Verstehen bei Baumberger an weniger prominenter Stelle steht.

Verstehen ein kontextsensitiver Begriff ist, was es konkret mit dem Zuschreibungskontext auf sich hat und welche vielfältigen Implikationen die Kontextsensitivität des Begriffs für eine Theorie des Verstehens bereithält, die in der Summe so signifikant sind, dass die Verstehenstheorie, die ich in der Arbeit auch mit dem Anspruch entwickeln werde, der kontextsensitiven Natur des Begriffs zu entsprechen, guten Grundes als *radikal* kontextualistisch bezeichnet werden kann. Vorerst gilt es jedoch, noch einen Blick auf die Debatte um Verstehen in der Wissenschaftsphilosophie zu werfen, die ähnlich kontrovers wie ihr Pendant in der Erkenntnistheorie geführt wird, wenngleich sie in ihren Anlagen signifikant verschieden ist.

1.3 Der Begriff des Verstehens in der Wissenschaftsphilosophie

Den Referenzrahmen der erkenntnistheoretischen Debatte um den Verstehensbegriff bildete eine spezifische Auffassung des Wissensbegriffs, die sowohl ermöglichen soll, die Angriffe des Cartesischen Skeptikers zu parieren als auch die Hürden zu nehmen, die durch die Gettier-Szenarien aufgestellt wurden. Auf ganz ähnliche Weise bestimmt die Art, wie WissenschaftsphilosophInnen auf den Begriff des Wissens blicken, die Debatte um den Verstehensbegriff in der Wissenschaftsphilosophie. Statt wie die Erkenntnistheorie eine Analyse des Wissensbegriffs anzustreben, die es vermag, jedem noch nur ansatzweise denkbaren Einwand zu trotzen, orientieren sich WissenschaftsphilosophInnen in ihrer Auffassung von Wissen an der realen Forschungspraxis, in der als gegenwärtiges Wissen gilt, was von Evidenzen gestützt wird, grundsätzlich falsifizierbar ist und kritischer Evaluation standhält. In der Wissenschaftsphilosophie handelt es sich bei Wissen folglich nicht um einen Begriff, für dessen generelle Unmöglichkeit man guten Grundes argumentieren kann und dessen korrekte Analyse die Quelle nahezu ewig währender Debatten ist. Stattdessen stellt Wissen die anerkannte Ausgangslage jedweder Forschungstätigkeit dar sowie die Mehrung von Wissen das erklärte Ziel derselben.

Ein derart praktischer Blick auf Wissen bedingt, dass sich in der Wissenschaftsphilosophie die Frage nach dem Verhältnis von Wissen und Verstehen in ihrer Kontroversität nicht stellt, da sich aus der Praxis wissenschaftlicher Forschung keine Gründe ergeben, an der Annahme zu zweifeln, dass Verstehen eine Art von Wissen ist.⁸² Die Weise, wie tagtäglich Forschung betrieben wird, disqualifiziert somit den Wissensbegriff als Referenzrahmen einer Analyse des wissenschaftlichen Verstehens, identifiziert im gleichen Zug jedoch den Leitbegriff einer solchen Untersuchung: den Begriff der Erklärung. Während die Verstehen-Erklären-Dichotomie von Dilthey und Droysen, gemäß welcher die Naturwissenschaften auf Erklären abzielten, die

⁸² Peter Lipton fasst diesen Konsens mit den folgenden viel zitierten Worten zusammen: „Understanding is not some sort of super-knowledge, but simply more knowledge: knowledge of causes.“ Siehe Lipton (2004, 30).

Geisteswissenschaften hingegen auf Verstehen, noch bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts nachwirkte, ist die heutige Wissenschaftsphilosophie von dem Konsens geprägt, dass es das Ziel wissenschaftlicher Forschung ist, mittels Erklärungen Verstehen zu ermöglichen.⁸³ Das Verhältnis der beiden Begriffe in all seiner Komplexität zu beleuchten ist dementsprechend das primäre Ziel der wissenschaftsphilosophischen Debatte um Verstehen. Damit steht *explanatorisches* Verstehen im Zentrum der wissenschaftsphilosophischen Debatte, also jenes Verstehen, das mittels Erklärungen erschlossen wird. Explanatorisches Verstehen kann dabei sowohl Phänomenverstehen als auch interrogatives Verstehen konstituieren, da an beiden Verstehensarten üblicherweise Erklärungen zentral beteiligt sind, sodass die Debatte beide Arten des Verstehens gleichermaßen thematisiert.

In der folgenden Rekonstruktion werde ich mich auf jene Streitfragen beschränken, die direkt das Verhältnis von Erklären und Verstehen und damit den Verstehensbegriff betreffen und von denen nicht nur Implikationen für Theorien wissenschaftlichen Verstehens abgeleitet werden können. Dass eine solche Einschränkung nötig ist, zeigt sich bereits am Beispiel des Erklärungsbegriffs. Da ein enges Verhältnis zwischen Erklären und Verstehen existiert, ist es für eine Theorie wissenschaftlichen Verstehens nicht unwesentlich, welche Konzeption von Erklärungen angenommen wird. Unterschiede zwischen den einzelnen Erklärungstheorien schlagen sich allerdings eher in den Feinheiten einer Verstehenstheorie nieder und sind vorrangig dann relevant, wenn das Ziel darin besteht, den Erklärungsbegriff zu spezifizieren. Um die Kernaspekte der wissenschaftsphilosophischen Debatte um Verstehen angemessen zu erfassen, genügt demgegenüber bereits ein alltägliches Verständnis des Erklärungsbegriffs. Daher werde ich im Folgenden nicht auf solche weiterführenden Fragen eingehen, zumal es den Umfang des Kapitels sprengen würde, die äußerst umfassende Debatte um den Erklärungsbegriff zu rekonstruieren sowie verwandte Problemfelder der Wissenschaftsphilosophie einzubeziehen.⁸⁴

Die Debatte lässt sich in drei Themenkomplexe unterteilen. Erstens wird kontrovers diskutiert, welche Rolle *Theorien und Modelle* bei der Aneignung wissenschaftlichen Verstehens spielen. In dem Zusammenhang werde ich vorstellen, wie der Theorie- und Modellbegriff spezifiziert wird und auf welche Weise Theorien und Modelle zusammenspielen, um Verstehen zu ermöglichen. Da die Gütekriterien wissenschaftlicher Theorien und Modelle unter anderem disziplinärer Varianz unterworfen sind, wird in der wissenschaftsphilosophischen Debatte um Verstehen zudem der *kontextsensitive Charakter* des Begriffs anerkannt und diskutiert, wie die

⁸³ Eine zugängliche Darstellung und Diskussion von Dilthey und Droysen findet sich in von Wright (1971).

⁸⁴ Im 3. Teil, Kapitel 1 werde ich mich ausführlich mit den verschiedenen Erklärungstheorien auseinandersetzen und aufzeigen, dass mein Verstehenskontextualismus vertretbar ist, ganz gleich, welche Konzeption von Erklärungen man voraussetzt.

Kontextsensitivität innerhalb einer Theorie wissenschaftlichen Verstehens zu berücksichtigen ist. Auf umfassendste Weise haben sich damit Henk de Regt und Dennis Dieks auseinandergesetzt, deren Verstehenstheorie ich bündig vorstellen werde. Im Zentrum des zweiten Themenkomplex stehen weniger die erklärenden Sätze, mittels derer ein Phänomen verstanden wird, sondern die einzelne Forschende. Diesbezüglich wird erstens diskutiert, über welches *implizite Wissen*, über welche spezifischen Fähigkeiten, Forschende verfügen müssen, um sich mittels Theorien und Modellen Verstehen zu erschließen und welche Aspekte die Aneignung dieser Fähigkeiten beeinflussen. Weiterhin ist in dem Komplex eine Kontroverse um die Frage entstanden, wie entscheidend das *Aha-Gefühl*, das Gefühl, etwas verstanden zu haben, für wissenschaftliches Verstehen ist, wobei etwa diskutiert wird, ob das Gefühl des Verstehens ein verlässlicher Indikator für tatsächliches Verstehen ist. Während die beiden vorherigen Themenkomplexe zwar unterschiedliche Aspekte des Zusammenspiels von Erklären und Verstehen beleuchten, doch nicht an dem Konsens rütteln, dass Erklärungen Verstehen ermöglichen, ist mit dem dritten Themenkomplex der Debatte eine Kontroverse um die Frage entstanden, ob *Verstehen ohne Erklären* möglich ist, die ich zum Abschluss des Unterkapitels vorstellen werde.

1.3.1 Das Verhältnis von Erklären und Verstehen

Das Verhältnis von Erklären und Verstehen kann im Kontext der Wissenschaftsphilosophie auf unterschiedliche Weise betrachtet werden. Da beide Begriffe auf intime Weise mit wissenschaftlicher Tätigkeit verbunden sind, begleiten sie seit jeher das Nachdenken über Wissenschaft. Folglich kann man sich dem Verhältnis der Begriffe einerseits mittels eines historischen Zugangs nähern, indem man rekapituliert, wie das Zusammenspiel von Erklären und Verstehen in verschiedenen Episoden der Wissenschaftsphilosophie analysiert wurde. Obgleich ohne Zweifel aufschlussreich, würde ein solcher Zugang den Umfang des Kapitels sprengen.⁸⁵ Stattdessen möchte ich mich im Folgenden auf die zeitgenössische Wissenschaftsphilosophie beschränken und ausgewählte Aspekte der gegenwärtigen Debatte um das Verhältnis von Verstehen und Erklären betrachten.

Verstehen wird in der Wissenschaftsphilosophie üblicherweise als dreigliedrige Relation zwischen dem zu erklärenden Phänomen (*explanandum*), den dafür notwendigen erklärenden Sätzen (*explanans*) und einem Subjekt aufgefasst.⁸⁶ Anhand der einzelnen Glieder der Relation

⁸⁵ Ein solcher historischer Zugang findet sich in de Regt et al. (2009) und de Regt (2017, Kap. 1 und 2). Für einen Nachvollzug der wissenschaftsphilosophischen Debatte um Erklären und Verstehen ist zudem ein grundlegendes Verständnis der unterschiedlichen Theorien der Erklärung hilfreich. Im dritten Teil der Arbeit stelle ich die Erklärungstheorien vor und betrachte, inwiefern sie mit meinem Verstehenskontextualismus kompatibel sind.

⁸⁶ Die Konzeption von Verstehen als dreigliedrige Relation setzt voraus, dass sich eine Forschende selbstständig Verstehen erschließt. Wird Verstehen transferiert, etwa, indem ein Phänomen erklärt wird, ist Verstehen als

lässt sich die wissenschaftsphilosophische Debatte um Verstehen beleuchten. Eine erste Streitfrage bezieht sich auf das explanans und eröffnet den ersten Themenkomplex der Debatte. Unstrittig ist, dass das wissenschaftliche Verstehen eines Phänomens mittels *Theorien und Modellen* realisiert wird, die beispielsweise allgemeine Gesetzmäßigkeiten oder empirische Daten einbeziehen. Auf den ersten Blick ist das Zusammenspiel von Theorien und Modellen recht eindeutig. Theorien sind Ansammlungen von Prinzipien, die bestimmte intellektuelle Werte erfüllen müssen, wie etwa Genauigkeit, Konsistenz, Reichweite, Einfachheit und Fruchtbarkeit (Thomas Kuhn) oder empirische Adäquatheit und interne Konsistenz (Henk de Regt).⁸⁷ Modelle hingegen fungieren als Mittler zwischen Theorien und Phänomenen, indem sie in ihrer Funktion als Repräsentation einen Zugang zu dem Phänomen ermöglichen. Bei näherer Betrachtung herrscht jedoch Uneinigkeit bezüglich des Verhältnisses von Theorien und Modellen. So fallen in manchen Konzeptionen Theorien und Modelle zusammen, indem Modelle als theorieähnliche Repräsentationen aufgefasst werden und der Begriff der Theorie auf mathematische Modelle und konzeptuelle Repräsentationen wie diagrammatische Klimamodelle ausgeweitet wird.⁸⁸ Andere PhilosophInnen betonen entweder, dass Theorien auch unabhängig von Modellen Verstehen ermöglichen können oder dass Modelle insofern autonom seien, als sie nicht deduktiv aus Theorien folgten.⁸⁹ Diesen kritischen Positionen ungeachtet plädieren eine Reihe an PhilosophInnen für das dargelegte enge Verhältnis zwischen Theorien und Modellen.⁹⁰

Da Wissenschaft von einem steten Fortschreiten geprägt ist, ändern sich die Theorien und Modelle regelmäßig, mittels derer Phänomene verstanden werden. Wie schon im Abschnitt zur Faktizität gezeigt, wäre es eine Verkennung der Errungenschaften vergangener Forschergenerationen, diesen rückblickend gänzlich abzusprechen, in ihrem damaligen Kontext die von ihnen betrachteten Phänomene verstanden zu haben. Dieser historisch-progressive Faktor weist darauf hin, dass das Erschließen von Phänomenen mittels Theorien und Modellen ein *kontextsensitives Element* aufweisen muss. Darüber hinaus bedingen auch die enorm variierenden Anforderungen, die in den unterschiedlichen Disziplinen der zeitgenössischen Wissenschaft an Theorien und Modelle gestellt werden, dass eine umfassende, die Diversität der Wissenschaften widerspiegelnde, Konzeption wissenschaftlichen Verstehens ein kontextsensitives Element be-

viergliedrige Relation zwischen dem explanandum, dem explanans, dem erklärenden Subjekt und dem Subjekt, dem etwas erklärt wird, aufzufassen. Es ist entscheidend, anzuerkennen, dass beide Subjekte Variablen in diesem Transferprozess sind, da die Vermittlung von Verstehen nur glückt, wenn es das erklärende Subjekt vermag, die hervorgebrachten Erklärungen auf die intellektuellen Bedürfnisse ihrer AdressatIn zuzuschneiden.

⁸⁷ Kuhn (1977, 322ff.) und de Regt (2017, 37ff.), bei welchem sich zudem eine Diskussion Kuhns findet.

⁸⁸ Baumberger (2019, 373-374).

⁸⁹ Erstere Annahme vertreten etwa Dieks (2009) und Boon (2009), letztere findet sich in Cartwright, Shomar und Suárez (1995) sowie Suárez und Cartwright (2008).

⁹⁰ Beispielsweise De Regt (2017), Giere (2006) und Morrison (2007).

inhalten muss – schließlich sollte das Verstehen von Phänomenen mittels abstrakter mathematischer Modelle als ebenso valide gelten wie das Verstehen mittels deskriptiver Theorien, wie sie etwa in der Biologie üblich sind. Allen voran Henk de Regt und Dennis Dieks rücken dieses kontextsensitive Element in den Mittelpunkt ihrer Theorie.⁹¹ Gemäß ihres kontextualistischen Ansatzes wird wissenschaftliches Verstehen mittels *intelligibler Theorien* ermöglicht, da nur auf Basis intelligibler Theorien die Entwicklung von Modellen möglich sei.⁹² Eine Theorie sei genau dann intelligibel, wenn Forschende qualitative Konsequenzen der Theorie abschätzen können, ohne exakte Berechnungen anstellen zu müssen. Ist eine Theorie einer Forschenden intelligibel, stelle sich in ihr eine Art „wissenschaftlicher Intuition“ ein, eine Vertrautheit im Umgang mit der Theorie, die ihren Blick auf die Welt ebenso präge wie das Paradigma in Kuhns Bestimmung der normalen Wissenschaft.⁹³ Das kontextsensitive Element hält in der Konzeption insofern Einzug, als in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche konzeptuelle Werkzeuge die Intelligibilität einer Theorie bedingten, zu denen etwa Visualisierbarkeit, mathematische Abstraktion sowie der Einbezug kausaler Strukturen und Prozesse gehörten.⁹⁴

Das bloße Vorhandensein wissenschaftlicher Theorien und Modelle garantiert jedoch nicht, dass ein Phänomen verstanden wird. Verstehen wird erst dadurch realisiert, dass Forschende in der Lage sind, die Theorien und Modelle zielgerichtet anzuwenden. Demnach erfordert ein wissenschaftlicher Zugang zu einem Phänomen, dass Forschende über spezifische Fähigkeiten verfügen. In der Debatte hat sich dafür der Begriff des *tacit* oder *embodied knowledge*, des impliziten Wissens, eingebürgert, das im Gegensatz zu den bekannten Fakten und Gesetzmäßigkeiten, die das explizite Wissen konstituieren, in der „awareness of how to act and reason as required to pursue scientific research“ besteht.⁹⁵ Hinsichtlich der umfassenden Analyse des impliziten Wissens führt de Regt an, dass es nicht als bloße Kenntnis von Verfahrensregeln aufgefasst werden sollte, sondern sich im Individuum erst durch die aktive Teilnahme an den gemeinsamen Praktiken einer Forschungsgemeinschaft einstellt.⁹⁶ Dieses partizipatorische Element findet auch durch Sabina Leonelli Zuspruch, indem sie am Beispiel der Lebenswissenschaften wie Biologie oder Medizin demonstriert, dass sowohl das implizite als auch das

⁹¹ Insbesondere de Regt und Dieks (2005) sowie de Regt (2017). Auf umfassendere Weise wird die Theorie im dritten Teil der Arbeit betrachtet.

⁹² De Regt (2017, 92).

⁹³ Die Ausführungen Kuhns (2012, insb. Kap 10) sind in dem Zusammenhang besonders erhellend. Kuhn stellt greifbar dar, wie umfassend eine Lehrtheorie, die Forschende seit Beginn ihres Studiums begleitet, den Blick der Forschenden auf die Welt prägt. So nähmen beispielsweise KartographInnen eine Höhenlinienkarte stets als eine Terraindarstellung wahr, während Laien bei Betrachtung derselben Karte nur wirre Linien auf einem Blatt Papier sähen (Kuhn 2012, 112).

⁹⁴ De Regt (2017, 115).

⁹⁵ Leonelli (2009, 196).

⁹⁶ De Regt (2017, 25-29).

explizite Wissen nicht realisierbar seien, ohne dass ein Subjekt eine Ausbildung durch Forschungsgemeinschaften erfährt und an diesen teilnimmt.⁹⁷ Christoph Baumberger weist ferner darauf hin, dass in verschiedenen Disziplinen verschiedene Fähigkeiten im Verstehensprozess zur Anwendung kommen. Der Diversität der Wissenschaften könne nicht Rechnung getragen werden, wenn generell verlangt würde, dass zu dem impliziten Wissen stets die Fähigkeiten zum Entwickeln von Vorhersagen und Erklärungen gehörten, obgleich sie sicherlich typische Fälle des Verstehens von Phänomenen prägten.⁹⁸ Stattdessen sei in Anlehnung an de Regt davon zu sprechen, dass die Anwendung von Theorien und Modellen stets erfordere, qualitative Probleme durch das Ziehen von Konsequenzen zu lösen, ohne dabei konkrete Berechnungen anstellen zu müssen – eine Formulierung, die auf unterschiedliche Kontexte relativiert werden kann. Gegen die Kritik der Notwendigkeit explanatorischer Fähigkeiten wendet sich hingegen Kareem Khalifa, indem er aufschlüsselt, dass im Verstehensprozess stets genau jene Fähigkeiten bemüht würden, die es Subjekten ermöglichten, wissenschaftliches Wissen von Erklärungen zu erlangen, wobei die Wissenschaftlichkeit von Wissen darin bestehe, das Endprodukt eines Prozesses des kritischen Thesenvergleiches zu sein.⁹⁹

Indem mit dem impliziten Wissen auf die individuellen Fähigkeiten von Wissenschaftlern abgehoben wird, sind wir in der Rekapitulation der wissenschaftsphilosophischen Debatte um Verstehen bei dem Subjektglied angekommen. Auch eine weitere Streitfrage betrachtet die Rolle der einzelnen WissenschaftlerIn im Verstehensprozess: die Frage, inwiefern dem *Gefühl, etwas verstanden zu haben*, Relevanz für eine Theorie des Verstehens beizumessen ist. Eine negative Antwort auf die Streitfrage findet sich bei J. D. Trout. Während Trout keineswegs bestreitet, dass sich eine gute Erklärung „richtig anfühlt“ und Verstehen oftmals mit einem „Aha-Gefühl“ einhergeht, mahnt er, dass das Gefühl des Verstehens weder als verlässlicher Hinweis auf die Korrektheit des Verstandenen noch als notwendige Bedingung guter Erklärungen aufgefasst werden solle.¹⁰⁰ Stattdessen handle es sich lediglich um eine Form intellektueller Zufriedenheit mit der erreichten Lösung eines Problems, die sich üblicherweise rückblickend einstellt und deren Zustandekommen durch zwei kognitionspsychologische Fehler begünstigt wird: durch den Rückschaufehler und die Selbstüberschätzung.

Während Petri Ylikoski Trouts Kritik der Relevanz des Aha-Gefühls im Verstehensprozess beispringt, wendet de Regt gegen Trouts Position erstens ein, dass es fatal sei, auf Basis einer Kritik der kognitiven Relevanz des Gefühls des Verstehens pragmatische Theorien des

⁹⁷ Leonelli (2009).

⁹⁸ Baumberger (2019, 379-381). In der Kritik der Notwendigkeit explanatorischer Fähigkeiten nimmt Baumberger auf Lipton (2009) Bezug, dessen Position am Ende des Unterkapitels vorgestellt wird.

⁹⁹ Khalifa (2017, Kap. 3) sowie Khalifa (2017, 10ff.) zur Definition wissenschaftlichen Wissens.

¹⁰⁰ Trout (2002, 213).

Verstehens generell zurückzuweisen, da Verstehen, wie sich etwa an de Regts Konzeption der Intelligibilität zeige, ein genuin pragmatisches Element habe.¹⁰¹ Dass Trouts Position darauf hinausläuft, zeigt der von ihm vertretene *objektivistisch-explanatorische* Ansatz des Verstehens, wonach wissenschaftliches Verstehen im Wissen aller relevanter Gesetze, Prinzipien und Hintergrundbedingungen bestünde, was nach de Regt insofern zu schwach sei, als in Trouts Konzeption nicht gefordert werde, dass die Forschende auch in der Lage sei, dieses Wissen zielgerichtet anzuwenden – und genau dabei handle es sich um ein pragmatisches, da subjektbezogenes und auf die Nützlichkeit einer Theorie abzielendes, Element.¹⁰² Weiterhin führt de Regt mit Rekurs auf neuropsychologische Studien an, dass ein Heureka-Moment nicht nur Ausdruck emotionaler Ergriffenheit sei, sondern der damit verbundene Geistesblitz eine spezielle Art des Verstehens darstelle.¹⁰³ Unterstützung erfährt de Regts Plädoyer für die Relevanz des Gefühls des Verstehens durch Peter Lipton und Stephen Grimm. So argumentiert Lipton, dass das Gefühl des Verstehens vom Gefühl der Erwartung zu unterscheiden sei und führt mit Rekurs auf Alison Gopnik an, dass sich in Subjekten das Gefühl des Verstehens einstelle, um die Ausübung jener kognitiven Aktivitäten zu bekräftigen, die zu Verstehen führen, sodass das Gefühl einen motivierenden Faktor im Realisieren von Verstehen darstelle.¹⁰⁴ Grimm pflichtet Lipton in seinem zweiten, auf Gopnik basierenden Argument bei und führt ferner an, dass unser Gefühl des Verstehens zwar bisweilen trügerisch sei, also fälschlicherweise Verstehen anzeige, was jedoch nicht bedeute, dass das Gefühl generell trügerisch sei, wie es Trout darstelle.¹⁰⁵ Zudem sei die von Trout monierte Unverlässlichkeit des Gefühls des Verstehens oftmals nicht auf die von ihm angeführten psychologischen Fehler zurückzuführen, sondern gründe etwa in falschen Hintergrundüberzeugungen des Subjekts. Schließe man solche Fälle aus, werde demgegenüber deutlich, dass auch das Gefühl, etwas verstanden zu haben, üblicherweise ein verlässlicher Indikator für tatsächliches Verstehen ist.¹⁰⁶

Zu Beginn des Abschnitts führte ich den Begriff der Erklärung als den Referenzrahmen der wissenschaftsphilosophischen Debatte um Verstehen ein. Den Abschluss der Rekapitulation der Debatte soll nun eine Position bilden, die nicht etwa ein weiteres Element des Zusammenspiels von Erklärungen und Verstehen beleuchtet, sondern postuliert, dass *Verstehen ohne Erklärungen* möglich sei. Diese kontroverse Position formuliert Lipton, indem er zuerst aufschlüs-

¹⁰¹ Ylikoski (2009), de Regt (2004).

¹⁰² Trout (2002, 222) sowie de Regt (2004, 100). In Trout (2005) setzt sich Trout mit de Regts Einwänden auseinander und formuliert zudem eine Kritik von de Regts pragmatischer Verstehenstheorie, gemäß welcher diese nicht vermag, die Natur wissenschaftlicher Erklärung angemessen wiederzugeben.

¹⁰³ De Regt (2017, 21-22).

¹⁰⁴ Gopnik (2000) sowie Lipton (2009, 56-60).

¹⁰⁵ Grimm (2009).

¹⁰⁶ Grimm (2009, 92ff.).

selt, dass Erklärungen das Verstehen eines Phänomens ermöglichen, indem das Subjekt einen bestimmten kognitiven Ertrag aus den Erklärungen ziehe.¹⁰⁷ Dieser kognitive Ertrag bestehe darin, dass sich das Subjekt ein bestimmtes Wissen bezüglich des Phänomens aneigne. Vorrangig handle es sich dabei um das Wissen, dass das Phänomen zustande kommen musste (Notwendigkeit), um das Wissen, wie das Phänomen zustande kam (Kausalität), um das Wissen, wie das Phänomen hätte zustande kommen können (Möglichkeit) sowie um das Wissen, wie sich das Phänomen in ein größeres Rahmenwerk einordnet (Vereinheitlichung). Setze man nun, so die kontroverse These, die Lipton im Folgenden mit vielerlei Fallbeispielen untermauert, Verstehen mit dem kognitiven Ertrag von Erklärungen und nicht unmittelbar mit Erklärungen gleich, eröffne sich die Möglichkeit, dass der kognitive Ertrag, das spezifische Wissen bezüglich des Phänomens, sich auch auf eine Weise im Subjekt einstellen könne, die *nicht* den Weg über Erklärungen gehe. In der Folge sei es möglich, Verstehen ohne Erklärungen zu erlangen.¹⁰⁸

Liptons Position hat eine Debatte eigenständiger Dynamik angestoßen. Zustimmung findet er etwa durch Victor Gijbers, der am Beispiel der Biologie plädiert, Verstehen durch Vereinheitlichung und Verstehen durch Erklärung generell zu unterscheiden und somit en passant eine scharfe Kritik unifikationistischer Erklärungstheorien formuliert.¹⁰⁹ Kritik erfährt Liptons Position hingegen einerseits durch Michael Strevens, der hinsichtlich des berühmten, von Galileo entwickelten Gedankenexperiments einer fallenden leichten Masse, die mit einer fallenden schweren Masse verbunden ist, das Lipton anführt um die Möglichkeit des Wissens von Notwendigkeiten ohne Erklärung zu verdeutlichen, argumentiert, dass das Gedankenexperiment nur jenen Subjekten anschaulich eröffne, dass die Fallbeschleunigung von Körpern unabhängig von ihrer Masse ist, die bereits über ein gewisses vorthoretisches physikalisches Grundverständnis verfügen, das prinzipiell in eine korrekte physikalische Erklärung des Phänomens übertragen werden könne.¹¹⁰ Weitere Kritik erfährt Liptons Position durch Khalifa, der argumentiert, dass Liptons Szenarien zwar demonstrieren, dass ein bestimmter Grad von Verstehen ohne Erklärung möglich sei, dass jedoch in jedem der Fälle das Besitzen einer korrekten Erklärung zu einem jeweils besseren Verstehen des Phänomens führe, sodass korrekte Erklärungen weiterhin das Ideal von Verstehen darstellten.¹¹¹ In einer späteren Arbeit setzt sich Khalifa auf noch umfangreichere Weise mit Liptons Aufsatz auseinander und führt an, dass die von Lipton betrachteten Szenarien nicht nur insofern angreifbar seien, als es sich dabei um Fälle handle, in

¹⁰⁷ Lipton (2009).

¹⁰⁸ Lipton (2009, 44).

¹⁰⁹ Gijbers (2012). Eine ausführliche Beschäftigung mit unifikationistischen Erklärungstheorien sowie eine weiterführende Betrachtung von Gijbers Position findet sich im dritten Teil der Arbeit.

¹¹⁰ Strevens (2013, 514).

¹¹¹ Khalifa (2013).

denen das Verstehen des Subjekts durch das Besitzen von Erklärungen maßgeblich verbessert werden könne, sondern auch um Fälle, in denen entweder versteckte Erklärungen im Hintergrund stünden oder um Fälle, in denen die Subjekte ein irrelevantes Verstehen erlangen, also ein Verstehen, das zwar auf bestimmte kognitive Erträge zurückzuführen sei, jedoch nicht auf solche Erträge, die an erster Stelle aus dem Besitzen von Erklärungen resultierten.¹¹²

1.4 Implikationen für die Untersuchung

Die Sichtung des Forschungsstandes zum Verstehensbegriff zeigt deutlich, dass die erkenntnistheoretische Debatte um Verstehen von einer Komplexität geprägt ist, die jene der wissenschaftsphilosophischen Betrachtung des Verstehensbegriffs übersteigt, obgleich die Auseinandersetzung mit Verstehen in der Wissenschaftsphilosophie auf eine längere Tradition zurückgeht. Auch die Gründe für die Lebhaftigkeit der erkenntnistheoretischen Debatte um Verstehen wurden offenbar. So wird Verstehen in der Erkenntnistheorie nicht nur als einer von vielen betrachtungswürdigen Begriffen erachtet, sondern wird als möglicher neuer Leitbegriff einer Disziplin gehandelt, die sich, so zumindest der Eindruck prominenter DenkerInnen, an dem Begriff des Wissens stückweit abgearbeitet hat. Demgegenüber ist zwar auch in der gegenwärtigen Wissenschaftsphilosophie ein deutlich gesteigertes Forschungsinteresse am Verstehensbegriff zu vernehmen, ein gesteigertes Forschungsinteresse jedoch, das sich in eine weitaus umfassendere Debatte einfügt, deren Ziel nicht die Neuausrichtung der Disziplin selbst, sondern ein besseres Verständnis des Wesens der Wissenschaft ist.

Aus der unterschiedlichen Dynamik der beiden Debatten folgt erstens, dass die wissenschaftsphilosophische Debatte um Verstehen fragmentierter als ihr erkenntnistheoretisches Pendant ist. So stellt die erkenntnistheoretische Auseinandersetzung mit Verstehen eine in sich geschlossene Debatte dar, deren Ziel es ist, den Begriff des Verstehens umfassend zu analysieren. Im Gegensatz dazu stellen die in der Wissenschaftsphilosophie diskutierten Aspekte des Verstehens jeweils auch eigenständige, von ihrer Relation zum Begriff des Verstehens losgelöste Betrachtungsgegenstände wissenschaftsphilosophischer Analyse dar. Dementsprechend wird zwar das Verhältnis von Verstehen und Erklären ebenso analysiert wie die Weise, auf die Verstehen durch Theorien und Modelle ermöglicht wird. Im gleichen Maß existieren jedoch, wie oben erwähnt, umfassende Debatten über die Struktur und Funktionsweise von Erklärungen, Theorien und Modellen, ohne dass die Debatten stets an den Verstehensbegriff rückgekoppelt werden. All die Untersuchungen, von denen die Betrachtung des Verstehensbegriffs nur ein Teil ist, sind stattdessen dem Ziel untergeordnet, die Natur der Wissenschaften näher zu

¹¹² Khalifa (2017, Kap. 5).

spezifizieren, sodass sich nicht eine der Erkenntnistheorie ähnliche Geschlossenheit der Debatte um Verstehen ergibt. Zweitens folgt aus der hohen Komplexität der erkenntnistheoretischen Debatte um Verstehen, dass bestimmte Momente der Debatte, wie etwa die Frage nach der Faktizität von Verstehen oder nach der Analyse der kognitiven Fähigkeiten, die Verstehen ermöglichen, auf die wissenschaftsphilosophische Auseinandersetzung mit Verstehen ausstrahlen, sodass die disziplinspezifische Eingeschränktheit der Debatten aufgeweicht wird und in der Folge schon erste disziplinübergreifende Analysen des Verstehens entstehen.¹¹³

Die unterschiedliche Dynamik der Debatten bedingt die Ausrichtung der vorliegenden Arbeit. So ist das erklärte Ziel der Arbeit, im Einklang mit weiten Teilen der erkenntnistheoretischen Debatte eine Analyse des Verstehens in all seiner Komplexität zu entwickeln. Die Wissenschaftsphilosophie wird dabei insofern relevant sein, als der Versuch unternommen wird, die schon aufgeweichten Grenzen zwischen den Disziplinen gänzlich zu überwinden und eine Theorie zu entwickeln, die alltägliches ebenso wie wissenschaftliches Verstehen angemessen beschreibt. Konkret bedeutet das, dass alltägliche Kontexte des Verstehens den Referenzrahmen für den Großteil der Arbeit darstellen, im dritten Teil der Arbeit allerdings aufgezeigt wird, dass die alltäglichen Fälle des Verstehens gegenüber wissenschaftlichem Verstehen nicht generell andersartig sind, obgleich es auf den ersten Blick oftmals so erscheinen mag.

Die wissenschaftsphilosophische Betrachtung von Verstehen ist jedoch noch auf einer anderen Ebene relevant. Eine umfassende Theorie des Verstehens, wie sie in dieser Arbeit entwickelt werden soll, wird durch ein Element ermöglicht, das in der wissenschaftsphilosophischen Debatte um Verstehen Beachtung findet, in der erkenntnistheoretischen Debatte jedoch, bis auf die wenigen Ausnahmen von Kelp, Baumberger und Khalifa, vernachlässigt wird: die Kontextsensitivität von Verstehen. Wie im Laufe der Arbeit deutlich werden wird, ermöglicht das Ernstnehmen des kontextsensitiven Charakters von Verstehen nicht nur, wissenschaftliche und alltägliche Verstehensszenarien in einer gemeinsamen Konzeption des Verstehens zu vereinen, sondern auch, auf innovative Weise die Streitfragen der erkenntnistheoretischen Debatte um Verstehen zu entschärfen und neue Erkenntnisse über die Natur des Begriffs zu ermöglichen.

¹¹³ Vornehmlich bewegte sich Khalifa stets in beiden Debatten, was schließlich in Khalifa (2017) resultierte, eine Monographie, die beide Debatte in gleichem Maß betrachtet und eine umfassende Verstehenstheorie präsentiert. In ähnlicher Weise nahm Baumberger an beiden Debatten um den Verstehensbegriff teil.

2. Die Kontextsensitivität von Verstehen

Blickt man auf den Forschungsstand zum Verstehensbegriff zurück, wird deutlich, dass eine Eigenheit des Verstehens immer wieder in der Debatte auftaucht: die Kontextsensitivität von Verstehen. So zeigte sich, dass trotz der Diversität der Wissenschaften eine umfassende Konzeption wissenschaftlichen Verstehens möglich ist, wenn sie mittels kontextsensitiver Elemente den Anforderungen und Charakteristika der verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen Rechnung trägt. Ebenso fiel auf, dass die Graduierbarkeit von Verstehen in der Debatte stets unter Einbezug von bestimmten Kontextfaktoren verstanden wurde.

Zwei Fragen ergeben sich aus dem kontextsensitiven Charakter des Verstehens. Erstens stellt sich die Frage, wie die Kontextsensitivität angemessen in eine umfassende Verstehentheorie übertragen werden kann. Der Balanceakt besteht dabei darin, die Theorie einerseits mit ausreichend kontextsensitiven Elementen zu versehen, um die Kontextualität von Verstehen angemessen widerzuspiegeln, und andererseits zu verhindern, dass die resultierende Konzeption jeglicher Objektivität entbehrt. Dementsprechend sollte die Theorie Platz für eine Reihe an Kontextfaktoren bieten, dabei jedoch weiterhin ermöglichen, Zuschreibungen von Verstehen hinsichtlich ihrer Korrektheit zu prüfen und anfechten zu können, was nur möglich ist, wenn nicht alle Kriterien der Korrektheit variabel sind. Das Vorbild einer solchen kontextualistischen Verstehentheorie bildet der Wissenskontextualismus, eine Theorie, die als Antwort auf den Cartesischen Skeptiker entwickelt wurde und im ersten Teil des Kapitels betrachtet wird.

Zweitens muss beleuchtet werden, auf welche Eigenschaften die Kontextsensitivität des Verstehensbegriffs zurückzuführen ist. Wie bereits angemerkt, besteht in der Debatte Einigkeit darüber, dass die Grade an Verstehen eine kontextualistische Analyse erfordern. Das Zusammenspiel zwischen Graduierbarkeit und Kontextsensitivität ist näher zu untersuchen. Weiterhin kann die Kontextsensitivität von Verstehen auf den engen Zusammenhang zwischen Verstehen und Erklären zurückgeführt werden, da Erklärungen genuin kontextsensitiv sind. Eine umfassende Betrachtung dieser zweiten Frage wird im zweiten Teil des Kapitels vorgenommen.

Am Ende des Kapitels soll somit geklärt sein, welche Form eine kontextualistische Verstehentheorie bevorzugt annehmen sollte und wie eine solche zu begründen ist. Damit ist der Rahmen geschaffen, um im zweiten Teil der Arbeit eine kontextualistische Verstehentheorie zu entwickeln und detailliert zu verteidigen.

2.1 Der Wissenskontextualismus – Inspiration und Abgrenzung

Im vorherigen Kapitel zeigte sich, dass die Weise, wie man in der Erkenntnistheorie und der Wissenschaftsphilosophie auf den Begriff des Verstehens blickt, auch mit der in der jeweiligen Disziplin vorherrschenden Auffassung des Wissensbegriffs begründet werden kann. Auf ganz ähnliche Weise kann das Aufkommen des Wissenskontextualismus auf eine Eigenheit der Wissensdebatte in der zeitgenössischen Erkenntnistheorie zurückgeführt werden: die Dominanz des Skeptizismus. Die Beharrlichkeit, mit der sich der Cartesische Skeptizismus einer Lösung entzieht, führte nicht nur PhilosophInnen wie Elgin, Kvanvig und Zagzebski dazu, ihr Forschungsinteresse auf den Begriff des Verstehens zu richten, sondern mündete auch in einer Vielzahl an Strategien, unsere Wissensansprüche zu verteidigen. Eine dieser Weisen, die Angriffe des Cartesischen Skeptikers zu parieren, stellt der Wissenskontextualismus dar. Für die vorliegende Arbeit zeichnet diese Reaktion auf das skeptische Paradoxon aus, dass der Wissenskontextualismus zwar zunächst darauf abzielt, das skeptische Problem zu lösen, dabei jedoch Erkenntnisse über die Natur des Wissens ermöglicht, die als Vorbild für einen Verstehenskontextualismus fungieren können.¹¹⁴ Um die Vorzüge eines Verstehenskontextualismus zu erfassen, ist es daher überaus hilfreich, detailliert den Wissenskontextualismus zu betrachten.

2.1.1 Eine innovative Lösung des Skeptizismus

Rufen wir uns zum Einstieg in Erinnerung, worin die Herausforderung des Cartesischen Skeptizismus konkret besteht. Im Zentrum skeptischer Argumente steht eine skeptische Hypothese. Dabei handelt es sich um eine Hypothese, die, wenn sie wahr wäre, nach sich ziehen würde, dass die große Mehrheit unserer gewöhnlichen Überzeugungen kein Wissen darstellen würden, wie etwa unsere Überzeugungen über die Existenz einer Außenwelt. Hinsichtlich des genauen Szenarios, das mit einer solchen Hypothese gezeichnet wird, sind der Kreativität kaum Grenzen gesetzt: allmächtige Dämonen stellen eine ebenso valide Variante dar wie böartige Wissenschaftler, die die Hirne ihrer Opfer in Nährlösung konservieren und gezielt

¹¹⁴ Manch einen mag überraschen, dem Wissenskontextualismus zuzuschreiben, Einsichten in die Natur des Wissens zu ermöglichen, werden doch WissenskontextualistInnen nicht müde zu betonen, dass ihre Konzeption nur eine semantische Theorie über die Wahrheitsbedingungen von wissenszuschreibenden Sätzen darstelle. So führen sie etwa an, dass der Wissenskontextualismus streng genommen metasprachlich formuliert werden müsse, siehe bspw. Cohen (1999, 65). Bisweilen findet sich gar der explizite Hinweis, dass aus dem Wissenskontextualismus keine strukturellen Annahmen über die Natur des Wissens abzuleiten seien, DeRose (1999, 188; 2009, 21) sowie Bach (2005, 56) und Stanley (2005, 17). Ich halte eine solche Einschränkung jedoch nur für begrenzt überzeugend. Sicherlich ist es nicht das Gleiche, einen Lösungsversuch des skeptischen Problems oder auch des Gettier-Problems zu formulieren oder eine Untersuchung über die Natur des Wissens anzustellen. Auch sollte man penibel zwischen einer Untersuchung der Natur des Wissens und der strikten Form der Begriffsanalyse des Wissens unterscheiden, wie in Kapitel 2.1.2 deutlich werden wird. Nichtsdestotrotz pflichte ich Edward Craig bei, der mit seinem Projekt der praktischen Explikation des Wissensbegriffs eindrucksvoll zeigt, dass es durchaus legitim ist, von der Weise, wie der Wissensbegriff gemeinhin genutzt wird und folglich, wie wissenszuschreibende Sätze funktionieren, strukturelle Eigenschaften des Wissens abzuleiten, siehe Craig (1990) sowie das nächste Kapitel.

manipulieren. Ist mit der skeptischen Hypothese ein angemessenes Szenario entworfen, fungiert diese als Kernstück eines dreigliedrigen skeptischen Arguments. Zu Beginn des Arguments steht die Prämisse, dass wir nicht wissen können, dass die skeptische Hypothese nicht zutrifft. Diese Prämisse hebt auf den Umstand ab, dass alle Evidenzen, die wir anführen könnten, um die skeptische Hypothese zu entkräften, im Rahmen der Hypothese anfechtbar sind. So könnte jeder Sinneseindruck, mit dem wir zu rechtfertigen versuchen, Wissen über die Außenwelt zu haben, uns von dem vom Szenario entworfenen allmächtigen Dämon vorgetäuscht worden sein. Sind wir jedoch nicht in der Lage, die skeptische Hypothese auszuschließen, ist es uns verwehrt, zu beanspruchen, dass die überwiegende Mehrheit unserer gewöhnlichen Überzeugungen Wissen darstellen, wie etwa unsere Überzeugungen über die Existenz einer Außenwelt. Diesen Zusammenhang drückt die zweite Prämisse aus. Aus beiden Prämissen folgt abschließend die Konklusion, dass unsere gewöhnlichen Überzeugungen kein Wissen darstellen. Strukturell kann das skeptische Argument, für das sich in der Debatte um den Wissenskontextualismus die Bezeichnung des *Arguments aus der Unwissenheit* (*Argument from Ignorance, AI*) eingebürgert hat, formal wie folgt wiedergegeben werden, wobei die skeptische Hypothese mit „H“ und eine beliebige Alltagsüberzeugung mit „O“ bezeichnet wird:¹¹⁵

Argument aus der Unwissenheit (AI)

1. Ich weiß nicht, dass nicht-H.
2. Wenn ich nicht weiß, dass nicht-H, dann weiß ich nicht, dass O.
- C. Ich weiß nicht, dass O.

Das Argument aus der Unwissenheit stellt nur den ersten Teil der Ausgangslage kontextualistischer Wissenstheorien dar. Dazu kommt die intuitive Reaktion, die AI üblicherweise hervorruft: den beherzten Protest und die feste Auffassung, dass die eigenen gewöhnlichen Überzeugungen Wissen darstellen, da man doch schließlich wisse, dass man Hände hat, dass dort in der Sonne eine mächtige Kastanie steht und dass man am Vorabend ein vorzügliches Pastagericht verzehrt hat. Die offenkundige Diskrepanz zwischen der Selbstverständlichkeit und Vehemenz, mit der wir im Alltag Wissen beanspruchen und verteidigen und der Unmöglichkeit, auch nur das Wissen um die Existenz der eigenen Hände vor der erfolgreichen Anfechtung durch die skeptische Hypothese zu bewahren, stellen die vordergründige Motivation und Ausgangslage des Wissenskontextualismus dar. Dementsprechend zielt der Wissenskontextualismus einerseits darauf ab, eine *Lösung für das skeptische Paradox* zu entwickeln, die es vermag, die Korrektheit unserer alltäglichen Wissensansprüche ebenso zu wahren wie die Angriffe des

¹¹⁵ Die verallgemeinerte Struktur des Arguments findet sich beispielsweise in DeRose (1995, 1). Die Bezeichnung „Argument aus der Unwissenheit“ bezieht sich auf den in der ersten Prämisse wiederspielten Umstand, dass es nicht möglich ist, zu wissen, dass die skeptische Hypothese nicht besteht.

Skeptikers abzuwehren. Darüber hinaus zielt der Wissenskontextualismus auch darauf ab, zu *erklären, warum wir zweifeln*, wenn wir mit AI konfrontiert werden. Schließlich stünde es einem jedem offen, AI ohne tiefergehende Reflexion als unbegründete und wahnwitzige Anfechtung unserer Wissensansprüche abzustempeln. Da man jedoch üblicherweise geneigt ist, dem skeptischen Argument mehr Aufmerksamkeit zu schenken und Antwortmöglichkeiten auf das Argument zu eruieren, muss eine Erklärung der Überzeugungskraft von AI gefunden werden.

Beginnen wir mit dem ersten Desideratum. Betrachtet man die beiden Prämissen und die Konklusion von AI, ergeben sich drei naheliegende Wege, das Argument anzufechten und das skeptische Paradoxon aufzulösen. Die erste Möglichkeit besteht darin, die erste Prämisse von AI zurückzuweisen und zu beanspruchen, zu wissen, dass man kein Gehirn im Tank ist oder dass die wahrgenommene Außenwelt nicht von einem böartigen Dämon vorgetäuscht wird. Populär ausformuliert findet sich diese Antwortstrategie in den Arbeiten G. E. Moores, der von dem Umstand, dass wir Alltagswissen haben, da wir beispielsweise wissen, zwei Hände zu besitzen, und dem Umstand, dass das Verfügen über Alltagswissen skeptische Szenarien ausschließt, schlussfolgert, dass diese skeptischen Szenarien nicht zutreffend sind.¹¹⁶ Die Argumentation vermag jedoch nicht zu überzeugen, da sie leicht umgedreht werden kann: ebenso, wie das Verfügen über Alltagswissen eine Negation der skeptischen Hypothese nach sich zieht, würde aus dem Nichtwissen über das Bestehen der skeptischen Hypothese folgen, dass wir kein Alltagswissen haben. Sofern kein Grund genannt wird, warum man eher annehmen sollte, zu wissen, dass man eine Hand hat, als anzunehmen, dass man die skeptische Hypothese nicht ausschließen kann, ist es schlichtweg dogmatisch, an unserem Alltagswissen festzuhalten.

Eine zweite Möglichkeit, AI anzufechten, besteht in der Zurückweisung der zweiten Prämisse. Damit würde man das Geschlossenheitsprinzip des Wissens zurückweisen. Dieses Prinzip besagt, dass (1) wenn S weiß, dass p und (2) S glaubt, dass q, weil S q korrekt aus p ableitet, dann (3) S auch weiß, dass q. Das Prinzip erfreut sich in der Philosophie breiter Zustimmung, da es mit der Weise korreliert, wie wir üblicherweise Wissen anhäufen. Deutlich wird dies etwa am Beispiel des folgenden Schlusses: Helena weiß, dass Delfine ihre Jungen säugen. Von dem Faktum, dass Delfine ihre Jungen säugen, leitet Helena korrekt ab, dass Delfine keine Fische sind und bildet deshalb die Überzeugung, dass Delfine keine Fische sind. Also weiß Helena, dass Delfine keine Fische sind. Obgleich sicherlich sehr kleinschrittig, verdeutlicht doch ein logischer Schluss dieser Art, dass eine Zurückweisung des Geschlossenheitsprinzips wenig verlockend erscheint, sodass auch diese Antwort auf den Skeptiker nicht überzeugt.¹¹⁷ Was

¹¹⁶ Bündig ausformuliert findet sich die Position in Moore (1993).

¹¹⁷ Auch unter KontextualistInnen erfreut sich das Geschlossenheitsprinzip breiter Zustimmung. Explizit verteidigt wird es unter anderem in Cohen (1988, 1999), DeRose (1995) und Vogel (1990), beispielsweise gegen Nozicks

demnach vorerst noch verbleibt, ist, den Blick auf die Konklusion von AI zu richten. Da diese gültig aus den Prämissen des Arguments folgt, kann sie nicht zurückgewiesen werden, ohne gleichzeitig eine der Prämissen aufzugeben. Da sich ein solches Vorgehen als nicht zielführend herausstellte, könnte man zwar die Konklusion von AI anerkennen, folglich vor dem Skeptiker kapitulieren und einräumen, dass unsere Alltagsüberzeugungen kein Wissen darstellen, dabei jedoch die Überzeugung aufrechterhalten, dass dieses Zugeständnis an den Skeptiker nicht sonderlich problematisch sei. So könnte man etwa sagen, dass es zwar immer falsch sei, Wissen zu beanspruchen, aber bestimmte alltagssprachliche Situationen es nun einmal erforderten, solche falschen Aussagen zu tätigen.¹¹⁸ Ganz offensichtlich ist auch diese Strategie nicht geeignet, um die Angriffe des Skeptikers zu parieren, da eine solche Position unsere alltägliche Verwendungsweise des Wissensbegriffs maßgeblich verzerrt darstellen würde: wir gehen im Alltag nun einmal davon aus, dass unsere Wissensansprüche angemessen *und* korrekt sind.

Nach einer ersten Analyse überzeugt keine der naheliegenden Möglichkeit, das skeptische Paradoxon aufzulösen, da entweder eine dogmatische Festlegung vorgenommen, ein sinniges epistemisches Prinzip aufgegeben werden müsste oder unserer alltäglichen Verwendungsweise des Wissensbegriffs nicht angemessen entsprochen werden könnte. Nicht umsonst ist der Cartesische Skeptizismus ein so hartnäckiges Problem. In Anbetracht des Patts zwischen der argumentativen Stärke von AI und der intuitiven Eindeutigkeit unserer alltäglichen Wissenszuschreibungen zeigen die WissenskontextualistInnen einen vierten Lösungsweg auf: sie erkennen die Korrektheit von AI ebenso an wie die Wahrheit unserer alltäglichen Wissensansprüche. Was auf den ersten Blick verwundern mag, ist Ausdruck einer semantischen These über die Wahrheitsbedingungen von wissenszuschreibenden Sätzen. Die Kernidee besteht darin, dass ein Satz wie „A weiß, dass A Hände hat“ in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Propositionen ausdrücken kann. Äußere ich in einem Disput mit dem Skeptiker, nachdem ich seinem Argument folgte, ernüchert „ich weiß nicht, dass ich Hände habe“, formuliere ich nach Ansicht der WissenskontextualistInnen etwas Wahres, da ich damit eine Proposition ausdrücke, in der ein sehr anspruchsvoller Wissensbegriff auftritt. Äußere ich dagegen im Alltag „ich weiß,

Truth-Tracking-Konzeption des Wissens, die mit einer Negation des Geschlossenheitsprinzips einhergeht, Nozick (1981). Innerhalb der wissenskontextualistischen Debatte wendet sich vorrangig Heller (1999) gegen das Prinzip.¹¹⁸ In der jüngeren Erkenntnistheorie ist Peter Unger ein prominenter Vertreter einer skeptischen Position. Nach Unger (1971, 1975) handle es sich bei Wissen um einen *absoluten* Begriff. Ganz so, wie „flach“ die Abwesenheit jeglicher Erhebungen anzeige, erfordere „wissen“ die Abwesenheit jeglicher Unsicherheiten. Folglich sei es im Alltag ebenso falsch, davon zu sprechen, dass eine Straße flach ist (da Asphalt unter der Lupe wie eine Berglandschaft erscheint) wie es falsch sei, zu behaupten, man wisse, dass man Hände hat. Entscheidend ist nach Unger jedoch, dass diese Aussagen zwar strikt falsch, doch in praktischer Hinsicht harmlos und sogar vernünftig sind, da sie der erfolgreichen Kommunikation zuträglich sind. Dretske (1981) entwickelt diese Konzeption zur nicht-skeptischen Wissenstheorie der relevanten Alternativen weiter, einer Vorreiterkonzeption kontextualistischer Wissenstheorien, gemäß der Wissen ein *relational*, auf einen Maßstab relativierter, absoluter Begriff ist.

dass ich Hände habe“, sage ich auch dann etwas Wahres, da ich in einem solchen Kontext eine Proposition ausdrücke, in der ein moderaterer Wissensbegriff angewendet wird.¹¹⁹

Mit dieser Lösungsstrategie übertragen die WissenskontextualistInnen die Funktionsweise einer Klasse genuin kontextsensitiver Ausdrücke auf den Wissensbegriff. Graduierbaren Adjektiven wie „flach“, „reich“ oder „leer“ liegt in ihrer Funktion als Prädikat stets ein kontextspezifischer Maßstab zugrunde. So würde etwa eine Gruppe von Multimillionären die korrekte Zuschreibung des Prädikats „reich“ an einen hohen Maßstab des angehäuften Reichtums knüpfen, wohingegen eine Gruppe von Sozialhilfeempfängern die Schwelle, ab der eine Person auf angemessene Weise als „reich“ bezeichnet werden kann, wohl weitaus niedriger ansetzen würde. Obgleich man solche Adjektive üblicherweise ohne Reflexion auf den entsprechenden Maßstab verwendet, kann der Maßstab gelegentlich explizit hervorgehoben werden, um scheinbare Konflikte aufzulösen. Stellt man sich etwa vor, dass sich ein Niederländer gegen die Aussage einer Schweizerin wehrt, dass die höchste Erhebung der Niederlande als „flach“ zu bezeichnen sei, könnte man den Disput auflösen, indem man anführt, dass die DiskutantInnen unterschiedliche Maßstäbe der korrekten Verwendung des Ausdrucks „flach“ zugrunde legen.

Auf ähnliche Weise lösen die WissenskontextualistInnen mithilfe ihrer Antwortstrategie den anscheinenden Konflikt zwischen unseren alltäglichen Wissenszuschreibungen und AI auf. Demnach räumen die WissenskontextualistInnen zwar ein, dass es in ein und demselben Kontext nicht möglich ist, unsere alltäglichen Wissensansprüche zu bewahren und die Korrektheit von AI anzuerkennen, was bedeutet, dass die paradoxe Inkompatibilität von AI und unseren Wissenszuschreibungen immer dann besteht, wenn man nur einen einzelnen Kontext betrachtet. Das sei jedoch nicht problematisch, da das Konstruieren eines Arguments wie AI dafür Sorge, dass die Maßstäbe, die der Evaluation von Wissen zugrunde gelegt werden, derart stiegen, dass es nicht mehr möglich sei, von einem alltäglichen Kontext zu sprechen. In einem auf diese Weise hergestellten anspruchsvollen Kontext sei AI dann in Gänze zu akzeptieren, während in alltäglichen und weniger anspruchsvollen Kontexten die erste Prämisse von AI – dass man beispielsweise nicht wissen könne, kein Gehirn im Tank zu sein – zurückzuweisen sei. Dementsprechend sei es in bestimmten anspruchsvollen Kontexten korrekt, zu negieren, dass unsere Alltagsüberzeugungen Wissen darstellen, während in weniger anspruchsvollen Kontexten die Korrektheit unserer alltäglichen Wissenszuschreibungen bewahrt werden könne. Differenziere

¹¹⁹ Man kann sich nur schwerlich eine Situation vorstellen, in der man im Alltag diesen Satz äußern würde – womöglich wäre ein Verkehrsunfall ein plausibles Szenario. LeserInnen, die daran Anstoß finden, sind eingeladen, diesen Satz durch eine beliebige Alltagsüberzeugung zu ersetzen, für deren Menge der Satz stellvertretend steht.

man diese unterschiedlichen Kontexte, werde somit deutlich, dass der scheinbare Konflikt zwischen AI und unseren alltäglichen Wissenszuschreibungen aufgelöst werden könne.¹²⁰

Mit dieser Antwortstrategie auf die skeptische Herausforderung stellt der Wissenskontextualismus eine vielversprechende Reaktion auf das erste Desideratum, der Lösung von AI, dar. Gemäß den WissenskontextualistInnen beinhaltet ihre Antwort auf den Skeptiker außerdem auch eine Erklärung für die Überzeugungskraft des skeptischen Arguments und somit eine Lösung des zweiten Desideratums. Wie wir sahen, steht im Zentrum der kontextualistischen Antwortstrategie die Annahme, dass der Skeptiker die Maßstäbe erhöht, die bei Zuschreibungen dem Begriff des Wissens zugrunde gelegt werden. Der Umstand, dass eine Konfrontation mit AI uns zum Zweifeln an der Korrektheit unserer alltäglichen Wissensansprüche anregt, rühre nun daher, dass der Skeptiker diese Maßstabserhöhung derart geschickt vollziehe, dass selbst kompetente SprecherInnen nicht in der Lage seien, dieses Manöver zu durchschauen. Statt zu realisieren, dass das Argument des Skeptikers einen anspruchsvolleren Wissensbegriff verwendet und folglich nicht geeignet ist, um unsere alltäglichen Wissenszuschreibungen anzugreifen, evaluiere man die Angemessenheit von AI vor dem Hintergrund eines alltäglichen Wissensbegriffs, wodurch genau die paradoxe Situation entstehe, die der Skeptiker zu konstruieren intendierte. Die Überzeugungskraft von AI resultiere also aus einem systematischen Fehlgeleitensein, dem SprecherInnen mangels der zeitweisen Unfähigkeit, die dem Wissensbegriff zugrundeliegende Kontextualität zu durchschauen, bisweilen anheimfielen.¹²¹

Das Grundgerüst des Wissenskontextualismus wird von verschiedenen VertreterInnen des Ansatzes auf unterschiedliche Weise ausgefüllt. Gemein ist allen WissenskontextualistInnen, dass ihre Theorien Varianten eines *Zuschreiberkontextualismus* darstellen, dass sie sich mit „Kontext“ also stets auf den Kontext der Person beziehen, die Wissen zuschreibt, statt auf den Kontext des Subjekts, dem Wissen zugeschrieben wird.¹²² Diese Spezifizierung ist keineswegs trivial, da sich aus ihr die Möglichkeit ergibt, dass unterschiedliche Zuschreibende zu scheinbar konfligierenden Einschätzungen bezüglich des Wissens eines Subjekts kommen, die jedoch für beide Zuschreibende, vor dem Hintergrund der den ihnen eigenen Kontexte samt der in diesen Kontexten geltenden Maßstäbe des Wissensbegriff, völlig korrekt sind – ganz so, wie der

¹²⁰ Die grundlegende Idee des Wissenskontextualismus wird etwa in DeRose (1995, 4ff.) bündig dargestellt.

¹²¹ Der Wissenskontextualismus verbindet somit eine semantische These über die Kontextsensitivität der Wahrheitswerte von wissenszuschreibenden Sätzen mit einer Fehlertheorie. Ausführungen zu dieser Fehlertheorie finden sich unter anderem in Cohen (1999, 77ff.) und DeRose (2009, Kap. 5).

¹²² Ein Kontext ist dabei nicht ausschließlich als die raum-zeitliche Situation einer Person aufzufassen. Selbst wenn sich die Zuschreibende und das Subjekt in der gleichen raum-zeitlichen Konstellation befinden, ist es möglich, dass die Zuschreibende einen von dem des Subjekts abweichenden Maßstab an den Wissensbegriff legt, beispielsweise, indem sie andere Alternativen als relevant erachtet, sodass folglich der Zuschreibungskontext nicht dem Kontext des Subjekts entspricht. Eine nähere Spezifizierung des Kontextbegriffs findet im nächsten Kapitel statt.

Skeptiker in seinem Zuschreibungskontext ebenso gerechtfertigt darin ist, einem Subjekt Wissen über Alltägliches abzusprechen, wie wir in unserem alltäglichen Zuschreibungskontext gerechtfertigt darin sind, diesem Subjekt, ebenso wie uns selbst, Wissen zuzuschreiben.

Erste Differenzen zwischen Spielarten des Kontextualismus existieren hinsichtlich der Frage, worin der variierende Maßstab konkret besteht, der in der Zuschreibung an den Wissensbegriff gelegt wird. Ein erster Ansatz ist, ihn auf einen kontextuell variierenden *Schwellenwert der Rechtfertigung* zurückzuführen, was beispielsweise bedeutet, dass die Güte der vom Subjekt für seine Überzeugung angeführten Gründe oder Belege eine kontextuell variierende Schwelle überschreiten muss, damit die Überzeugung den Status des Wissens erreicht.¹²³ Eine Alternativkonzeption führt die verschiedenen Maßstäbe auf eine Varianz in der *Stärke der epistemischen Position* zurück, in der ein Subjekt sein muss, um als wissend zu gelten, wobei die epistemische Position eines Subjekts umso stärker ist, je weiter es imstande ist, die Wahrheit seiner Überzeugungen in möglichen Welten zu verfolgen.¹²⁴

Ein dritter Ansatz, den ich aufgrund seiner Relevanz für meinen Verstehenskontextualismus etwas ausführlicher vorstellen möchte, verortet die variablen Maßstäbe des Wissens schließlich in einer variierenden Menge der *relevanten Alternativen*, die vom Subjekt ausgeschlossen werden müssen, damit ihm korrekterweise Wissen zugeschrieben werden kann.¹²⁵ Stellen wir uns vor, dass Fritz mit seiner Freundin Clara durch einen Park geht, Clara auf einen einzeln stehenden Baum zeigt und voller Bewunderung den folgenden Satz äußert: „Das ist ja eine mächtige Kastanie.“ Damit ihr Fritz korrekterweise zuschreiben kann, zu wissen, dass dort eine mächtige Kastanie steht, muss Clara in der Lage sein, alle relevanten Alternativen zu dem geäußerten Umstand auszuschließen. *Alternative* ist dabei all das, was nach sich ziehen würde, dass dort eben *keine* mächtige Kastanie steht, wie beispielsweise: dass der Baum eine Ulme ist; dass es nur ein kleines Bäumchen ist, dass aufgrund der Perspektive größer erscheint; dass der Baum eine künstliche Requisite kürzlicher Filmdreharbeiten ist; dass die gesamte Außenwelt durch einen böartigen Dämon vorgetäuscht wird. Von diesen Alternativen muss Clara allerdings nur jene ausschließen können, die für den Zuschreibenden, Fritz, relevant sind. Eine

¹²³ Siehe vornehmlich Cohen. Obgleich ein solches internalistisches Element von Beginn an den Wissenskontextualismus Cohens prägt, ist dieser in seinen frühen Arbeiten noch in Form der Theorie der relevanten Alternativen ausformuliert (Cohen 1988). In späteren Arbeiten grenzt sich Cohen jedoch explizit von einer solchen Formulierung ab und bevorzugt die dargestellte Rede von wechselnden Schwellen der Rechtfertigung (insb. Cohen 1999).

¹²⁴ Entwickelt und zusammengefasst in DeRose (1995). DeRoses Wissenskontextualismus ist recht komplex und nur schwer verkürzt wiederzugeben. Der entscheidende Maßstabswechsel besteht darin, dass die Äußerung der skeptischen Hypothese nach sich zieht, dass Subjekte, wollten sie Wissen beanspruchen, in der Lage sein müssten, die Wahrheit all ihrer Überzeugungen in überaus entfernte mögliche Welten zu verfolgen. Da dies nicht möglich sei, stellten in den anspruchsvollen skeptischen Kontexten Alltagsüberzeugungen kein Wissen dar.

¹²⁵ Siehe Ernst (2005), Lewis (1996) und Willascheck (2000). Dieser Ansatz basiert auf Dretskes Theorie der relevanten Alternativen (Dretske 1981), die jedoch selbst keine kontextualistischen Wissenskonzeption darstellt.

Alternative wird dabei erst dadurch *relevant*, dass sich ihr der Zuschreibende auf die ein oder andere Weise zuwendet und nicht schon dadurch, dass sie in dem Kontext objektiv besteht.¹²⁶ Bezogen auf das Szenario würde Clara dementsprechend schon dann von Fritz Wissen zugeschrieben bekommen, wenn sie bestimmte markante Eigenschaften der Kastanie, wie etwa das gefingerte Blatt, verlässlich identifizieren und den Baum von anderen Arten unterscheiden kann – schließlich herrschen in dem Szenario weder widrige Beobachtungsverhältnisse vor noch ist von kürzlichen Dreharbeiten oder philosophischen Gedankenexperimenten die Rede.¹²⁷

Weiterhin umstritten ist zudem die Weise, wie der kontextspezifische Maßstab beeinflusst werden kann, der Wissen zugrunde gelegt wird. Einen niedrigschwelligen Ansatz vertritt Lewis, nach welchem sich der Maßstab schon durch das bloße *Erwähnen* einer Alternative ändert.¹²⁸ Nach Lewis erfordert eine korrekte Wissenszuschreibung den Ausschluss aller Fehlermöglichkeiten, die in dem Kontext nicht von der Zuschreibenden ignoriert werden.¹²⁹ Erwähne man nun eine Alternative oder Fehlermöglichkeit, würde diese der Zuschreibenden bewusst, werde folglich nicht mehr ignoriert und stelle eine relevante Alternative dar. Hinsichtlich des skeptischen Problems folgt daraus, dass die Korrektheit unserer alltäglichen Wissenszuschreibungen schon durch das bloße Erwähnen einer skeptischen Hypothese zunichte gemacht werden kann. Sowie im Zuschreibungskontext eine skeptische Hypothese dadurch bewusst werde, stiegen dann die Maßstäbe für Wissen enorm an – selbst, wenn die skeptische Hypothese nur aus Spaß oder aus einem Moment geistiger Umnachtung heraus erwähnt wurde.

Verschiedene PhilosophInnen stören sich an dieser Konzeption von Wissen als recht flüchtigen kognitiven Zustand und wehren sich gegen die Vorstellung, dass schon das Erwähnen einer Fehlermöglichkeit die Maßstäbe des Wissens beeinflusse, gänzlich unabhängig davon, ob die Zuschreibende diese Fehlermöglichkeit als plausibel oder legitim erachtet. Die geringste Distanz zu Lewis' Konzeption weist dabei noch der Wissenskontextualismus von Cohen auf, der Lewis' Theorie insofern ähnelt, als die Maßstäbe schon steigen würden, wenn eine Fehlermöglichkeit salient werde, also auch nur durch ihre Erwähnung gegenüber der Zuschreibenden hervorgehoben werde. Contra Lewis gesteht Cohen jedoch die Möglichkeit zu, dass die Maß-

¹²⁶ Darin liegt eine Differenz zu Dretskes Theorie der relevanten Alternativen. Nach Dretske sind nur objektiv bestehende Alternativen relevant, selbst, wenn der Zuschreibenden nicht bewusst ist, dass die Alternativen bestehen. Das ist auch der Grund, dass Dretskes Theorie keinen Wissenskontextualismus darstellt – denn wie könnte die Zuschreibende einen Faktor bei der Beurteilung des Wissens eines anderen Subjekts in ihrem Zuschreibungskontext berücksichtigen, wenn ihr dieser Faktor nicht bewusst ist? (1981, 377).

¹²⁷ Eine kritische Betrachtung der verschiedenen Positionen unternimmt Schaffer (2005).

¹²⁸ Lewis (1996).

¹²⁹ Wie Williams (2004, 180) treffend feststellte, ist Lewis Rede des Ignorierens von Fehlermöglichkeiten irreführend, da es sich bei Ignorieren um einen bewussten Akt handelt: so geht dem Ignorieren der penetranten Flirtversuche des Sitznachbarn zweifelsfrei voraus, dass man diese wahrgenommen hat. Dementgegen impliziert bei Lewis das Ignorieren einer Fehlermöglichkeit, dass diese Fehlermöglichkeit der Zuschreibenden *nicht* bewusst ist.

stabserhöhung revidiert werden könne, wenn die Zuschreibende nach kurzer Reflexion die entsprechende Fehlermöglichkeit als irrelevant einstufe.¹³⁰ Noch höhere Anforderungen an das Beeinflussen der Maßstäbe stellt DeRose, der sich von der Idee abwendet, dass schon das Erwähnen von Fehlermöglichkeiten eine Maßstabserhöhung hervorruft. Stattdessen müssten die Fehlermöglichkeiten im Rahmen *konkreter Wissensansprüche*, also Behauptungen, etwas zu wissen bzw. nicht zu wissen, erwähnt werden, um die Maßstäbe des Wissens zu beeinflussen.¹³¹

Diesen Konzeptionen ist gemein, dass Zuschreibende der Einführung einer Fehlermöglichkeit zumindest im ersten Moment hilflos ausgesetzt sind. Nach Ansicht verschiedener Wissenskontextualisten entspricht dieser Ansatz jedoch nicht der Weise, wie der Maßstab für Wissen in der Praxis manipuliert wird. Stattdessen werde der Maßstab nur dann erhöht, wenn eine Fehlermöglichkeit von der Zuschreibenden *in Betracht gezogen* wird. Nach Williams wird eine aufgeworfene Fehlermöglichkeit etwa dann in Betracht gezogen, wenn diese im Hinblick auf die Hintergrundinformationen, die die Zuschreibende bezüglich des jeweiligen Umstandes hat, und der Folgen, die sich mit dem Eintreten der Fehlermöglichkeit für die Zuschreibende ergeben würden, als einer Betrachtung würdig eingestuft wird.¹³² Willascheck konzentriert diese Kritik an den obigen Positionen auf die Formulierung, dass Fehlermöglichkeiten nicht schon durch ihre bloße Erwähnung die Maßstäbe des Wissens zu beeinflussen vermögen, sondern erst, wenn sie von der Zuschreibenden als *begründete Anfechtungen* eingestuft werden.¹³³

Im Laufe der Debatte haben sich somit verschiedene Weisen entwickelt, die Grundidee des Wissenskontextualismus, dass ein Subjekt in unterschiedlichen Kontexten mit demselben wissenszuschreibenden Satz verschiedene Propositionen ausdrücken kann, in denen unterschiedliche Bemessungsmaßstäbe des Wissens zur Anwendung kommen, in eine innovative Begegnung des Cartesischen Skeptikers zu übertragen. Ohne Zweifel handelt es sich dabei um eine Antwort auf die skeptische Herausforderung, die weitaus vielversprechender erscheint als die oben angeführten Reaktionen auf das skeptische Paradoxon. Es überrascht allerdings nicht, dass auch der wissenskontextualistischen Lösung des skeptischen Problems nicht nur mit Zuspruch begegnet wurde.¹³⁴ Demnach könnte man am Ende dieses Abschnitts die Frage stellen, ob die Strategie der Wissenskontextualisten geglückt ist, die Angriffe des Skeptikers zu parieren.

¹³⁰ Cohen (1988, 96; 1999, 71). Dementgegen können bei Lewis die Maßstäbe nicht durch Reflexion gesenkt werden. Würde eine Fehlermöglichkeit irrtümlich erwähnt, müsse gemäß Lewis so gesprochen werden, als wäre diese Fehlermöglichkeit nie erwähnt worden, sodass der Zuschreiber mit der Zeit vergisst, dass sie überhaupt hervorgebracht wurde (Lewis 1996, 560).

¹³¹ DeRose (1995). Beispiele solcher Sätze sind die beiden Prämissen und die Konklusion von AI.

¹³² Williams (2004, 180).

¹³³ Willascheck (2000, 169). In ähnlicher Weise bei Ernst (2005, 164) und Blome-Tillmann (2014, 28-29).

¹³⁴ Williams (2004, 326) unterstellt den WissenskontextualistInnen, dass ihre Analyse des skeptischen Paradoxes nur Sinn ergebe, wenn man annehme, dass Subjekte von Natur aus geneigt seien, die skeptische Herausforderung ernst zu nehmen. Folglich sei der Wissenskontextualismus insofern diagnostisch inadäquat, als er keine Erklärung

Obgleich sicherlich interessant, möchte ich diese Frage im Kontext der vorliegenden Arbeit nicht beantworten, da es im Hinblick auf die Eignung des Wissenskontextualismus als Vorbild für einen Verstehenskontextualismus nicht relevant ist, inwiefern der Wissenskontextualismus das skeptische Problem zu lösen vermag. Für ein angemessenes Verständnis kontextualistischer Wissenstheorien war es zwar nötig, sie als Antworten auf die skeptische Herausforderung zu betrachten. Um dagegen dem Wissenskontextualismus ausgewählte Elemente für eine kontextualistische Verstehenstheorie zu entleihen, gilt es einerseits, jene Einwände in den Blick zu nehmen, die nicht gegen das Potential des Wissenskontextualismus als Lösung des skeptischen Paradoxes, sondern gegen die konzeptionelle Schlüssigkeit des Wissenskontextualismus an sich hervorgebracht wurden und zu betrachten, inwiefern diese Einwände auch auf einen Verstehenskontextualismus zutreffen würden. Andererseits gilt es, eine der raren wissenskontextualistischen Theorien in den Mittelpunkt der Betrachtung zu stellen, die nicht nur als reine Reaktion auf den Cartesischen Skeptiker entwickelt wurde, sondern die den Anspruch erhebt, einen eigenständigen Beitrag zur Untersuchung der Natur des Wissens zu leisten, und diese hinsichtlich ihrer Eignung als Vorbild einer kontextualistischen Verstehenstheorie abzutasten.¹³⁵

2.1.2 Konzeptionelles Vorbild eines Verstehenskontextualismus

Während ein maßgeblicher Teil der Rezeption des Wissenskontextualismus in der kritischen Evaluation der wissenskontextualistischen Lösung des skeptischen Paradoxes besteht, finden sich in der Debatte vorrangig zwei Arten von Argumenten, die den Wissenskontextualismus als eine vertretbare Theorie unserer alltäglichen Wissenszuschreibungen angreifen. Die erste Kategorie an Einwänden richtet sich gegen die Fehlertheorie, die mit dem Wissenskontextualismus einhergeht und in der Annahme besteht, dass kompetente SprecherInnen es nicht vermögen, in bestimmten Kontexten die Kontextsensitivität von Wissen zu durchschauen und folglich systematisch fehlgeleitet sind in bestimmten Verwendungsweisen des Wissensbegriffs. Gegen die Plausibilität dieser Fehlertheorie wird angeführt, dass man üblicherweise weiß, ob ein Ausdruck indexikalisch ist. Demnach müssten SprecherInnen in der Lage sein, die Kontextsensitivität von Wissen zu durchschauen, wenn „wissen“, wie von den Wissenskontextualisten bean-

liefere, woher diese Neigung letztlich stamme. Weiterhin müsse nach Ernst eine angemessene Reaktion auf den Skeptiker den Beweis beinhalten, dass unsere alltäglichen Überzeugungen vernünftig sind – dies könne jedoch nicht allein durch einen kontextualistischen Wissensbegriff erreicht werden, da die Grundidee des Wissenskontextualismus mit dem skeptischen Einwand kompatibel ist, dass wir skeptische Alternativen im Alltag unvernünftigerweise ignorieren (2005, 162-164). Ernsts Position wider den Skeptiker findet sich in Ernst (2002, 192ff.).

¹³⁵ Damit werde ich mich einem Philosophen zuwenden, der sich auch insofern von der Mehrheit der Wissenskontextualisten abhebt, als er nicht die in Fn. 114 dargestellte Annahme teilt, dass vom Wissenskontextualismus keine Erkenntnisse über die Natur des Wissens abzuleiten seien

spricht, ein indexikalisches Element aufweise.¹³⁶ Das sei nicht nur der Fall, wenn man „wissen“ analog zu einem Ausdruck wie „hier“ gänzlich indexikalisch auffasse, sondern auch, wenn man „wissen“ lediglich ein indexikalisches Element in Form eines versteckten Referenzstandards zuschreiben würde, wie es sich etwa bei Ausdrücken wie „groß“ oder „schnell“ findet.¹³⁷ Bedingt durch den Umstand, dass die Indexikalität und, damit verbunden, die Kontextsensitivität von Ausdrücken SprecherInnen transparent ist, sei es schlichtweg unplausibel, dass ausgerechnet die Kontextsensitivität von Wissen übersehen werde und dass kompetente SprecherInnen systematisch fehlgehen in ihrer Einschätzung dessen, was sie mit „wissen“ ausdrücken.¹³⁸

Ohne Zweifel handelt es sich dabei um einen ernstzunehmenden Einwand gegenüber der Fehlertheorie des Wissenskontextualismus. Glücklicherweise lässt sich diese Kritik jedoch nicht auf einen Verstehenskontextualismus übertragen. Den Ausschlag gibt dabei genau jenes Argument, das im Zentrum des vorgestellten Einwandes gegen die Fehlertheorie der Wissenskontextualisten steht: die Transparenz des kontextsensitiven Charakters, die sich bei „verstehen“ ebenso zeigt wie bei anderen kontextsensitiven Ausdrücken. Insbesondere Sätze, in denen ein spezifischer Grad an Verstehen zugeschrieben wird, werden nicht selten mit einem expliziten Maßstab versehen, um zu erklären, inwiefern es angemessen ist, von diesem bestimmten Verstehensgrad zu sprechen. Ruft beispielsweise die Selbstzuschreibung „Ich verstehe die Evolution schon ganz gut“ Protest im Gegenüber hervor, kann man sich ohne Probleme vorstellen, dass die Zuschreibung mit dem Nachsatz „Also, natürlich für einen Laien.“ spezifiziert wird. Ebenso natürlich sind Ausdrucksweisen wie „Als interessierter Laie habe ich davon ein sehr gutes Verständnis.“ oder „Ja, ich verstehe das – so weit, wie man das eben verstehen kann, wenn man es nicht studiert hat.“.

Wie das nächste Unterkapitel zeigen wird, kann man aus der Graduierbarkeit von Verstehen ein umfangreicheres Argument für die Plausibilität einer kontextualistischen Verstehens-
theorie formulieren. Gegenwärtig genügt es, festzuhalten, dass alltagssprachliche Äußerungen dieser Art anzeigen, dass es natürlich ist, bestimmten Verwendungsweisen von „verstehen“ einen spezifizierenden Maßstab beizufügen, woraus geschlossen werden kann, dass SprecherInnen bei der Verwendung des Ausdrucks „verstehen“ bewusst ist, dass die Kontextsensitivität von Verstehen erfordern kann, den Maßstab zu spezifizieren, der in diesem Kontext der

¹³⁶ Schiffer (1996, 328). In ähnlicher Form bei Rysiew (2001, 483ff.).

¹³⁷ Schiffer (1996, 326-327). Der Verwendung von Ausdrücken wie „groß“ oder „schnell“ liegt üblicherweise ein nicht artikulierter Referenzstandard zugrunde, der bei Bedarf hervorgehoben werden kann. Ruft etwa ein Satz wie „Dieser Viertklässler ist aber groß.“ beim Hörer Verwunderung hervor, kann man ihn ohne Weiteres spezifizieren, indem man anführt, dass man mit „groß“ natürlich „groß für einen Viertklässler“ meinte. Die damit verbundene Kontextsensitivität wird von kompetenten SprecherInnen üblicherweise ebenso leicht durchschaut wie die Kontextsensitivität von indexikalischen Ausdrücken wie „hier“.

¹³⁸ Reaktionen auf diesen Einwand finden sich beispielsweise in Cohen (2001, 90ff.) und DeRose (2009, Kap. 5).

Verwendung des Ausdrucks „verstehen“ zugrunde liegt. In dieser Hinsicht verhält sich „verstehen“ analog zu der Menge an genuin kontextsensitiven Ausdrücken wie „flach“ oder „groß“, da auch die Verwendung dieser Ausdrücke oftmals mit der Angabe eines konkreten Maßstabes einhergeht, um das Prädikat mit einer erhöhten Präzision zu verwenden.

In Anbetracht der deutlichen sprachlichen Daten wirkt die Fehlertheorie des Wissenskontextualismus dann beinahe wie eine konzeptionelle Behelfslösung, um die alltagssprachliche Plausibilität des Wissenskontextualismus zu retten. Letztlich scheitert dieser Rettungsversuch jedoch, da der Umstand, dass kompetente SprecherInnen mit hohem argumentativen Aufwand von der Kontextsensitivität von Wissen überzeugt werden müssen, also von einer Eigenschaft eines Begriffs, den sie tagtäglich erfolgreich und offensichtlich korrekt anwenden, nicht unbedingt für das generelle Vorhandensein dieser Eigenschaft spricht.¹³⁹ Im Umkehrschluss lässt sich aus dem Umstand, dass es völlig natürlich und unproblematisch ist, den kontextualistischen Charakter von Verstehen mittels der Angabe eines zugrundeliegenden Bewertungsmaßstabs zu explizieren, schlussfolgern, dass es sich bei der Kontextualität von Verstehen in der Tat um eine semantische Eigenschaft des Begriffs handelt. Somit ist zusammenfassend nicht erkennbar, dass der erste Einwand, der gegenüber dem Wissenskontextualismus erhoben wurden, gegen die Möglichkeit eines Verstehenskontextualismus spricht.

Zusätzlich verschärft wird die Kritik an der sprachlichen Basis des Wissenskontextualismus in einer zweiten Art von Einwand, die von PhilosophInnen wie Jason Stanley erhoben wurden. Mithilfe eindrucksvoller linguistischer Daten zeigen die KritikerInnen auf, dass in vielerlei Hinsicht keine signifikanten Parallelen zwischen dem Ausdruck „wissen“ und offenkundig kontextsensitiven Ausdrücke existieren.¹⁴⁰ Erstens handelt es sich bei „wissen“ nicht um einen graduierbaren Ausdruck.¹⁴¹ So können graduierbare Ausdrücke etwa in Verbindung mit modifizierenden Adverbien („sehr“, „wenig“) sowie innerhalb von Komparativkonstruktionen („besser als“) verwendet werden – „wissen“ jedoch nicht.¹⁴² In der Folge kann die Kontextsensitivität, die bei graduierenden Verwendungsweisen eines Ausdrucks ins Spiel kommt, nicht

¹³⁹ Obgleich ich die Kritik an der alltagssprachlichen Basis des Wissenskontextualismus teile, erachte ich die Theorie nicht generell für verfehlt. Ich halte stattdessen eine Wissenstheorie nach Gerhard Ernst für zutreffend, gemäß der es unterschiedliche Bedeutungsvarianten des Wissensbegriffs gibt, worunter sich kontextualistische Verwendungsweisen ebenso finden wie nicht-kontextualistische, sodass sich die Möglichkeit ergibt, die sprachlichen Daten, die auf einen invarianten Wissensbegriff hindeuten, ebenso zu erklären wie jene Momente, in denen kontextualistische Verwendungsweisen von „wissen“ intuitiv korrekt erscheinen (siehe unten sowie insb. Ernst 2002).

¹⁴⁰ Besonders intensiv ausgearbeitet findet sich diese Kritik in Stanley (2005, Kap. 2 und Kap. 3).

¹⁴¹ Stanley (2005, 35ff.).

¹⁴² Zwar ist es im alltäglichen Diskurs üblich, Sätze der Form „Ich weiß das besser als du“ zu verwenden – womit jedoch dem Gesprächspartner üblicherweise abgesprochen wird, das entsprechende Wissen zu besitzen. Demgegenüber schließt ein Satz wie „Peter ist größer als Anna.“ nicht aus, dass beide Personen als groß gelten.

auf „wissen“ übertragen werden.¹⁴³ In ähnlicher Weise unterscheidet sich „wissen“ zweitens von indexikalischen („dort“, „gestern“) sowie relationalen Ausdrücken („Gegner“).¹⁴⁴ Nach Stanley zeigen sich diese Differenzen zwischen „wissen“ und offenkundig kontextsensitiven Ausdrücken deutlich in dem Umstand, dass das Element der Kontextsensitivität üblicherweise an einen einzelnen kontextsensitiven Ausdruck und nicht an einen bestimmten Diskurs gebunden ist, sodass dieser Ausdruck innerhalb *eines* Diskurses mit unterschiedlichen Maßstäben verwendet werden kann.¹⁴⁵ „Wissen“ könne man hingegen nicht in entsprechenden Konstruktionen verwenden, ohne dadurch Missverständnisse und Widersprüche hervorzurufen.¹⁴⁶

Erneut handelt es sich um ein ernsthaftes Problem für den Wissenskontextualismus, das jedoch erneut nicht von Relevanz für eine kontextualistische Konzeption des Verstehens ist. Der Grund liegt in dem Umstand, dass „verstehen“ ohne Zweifel ein graduierbarer Ausdruck ist. Folglich besteht zwischen „verstehen“ und anderen kontextsensitiven graduierbaren Ausdrücken wie „groß“ oder „flach“ eine signifikante sprachliche Parallele, obgleich es sich um unterschiedliche Wortarten handelt. Die Schlüsselrolle, die dem Aspekt der Graduierbarkeit in dieser Hinsicht zukommt, wird im nächsten Unterkapitel betrachtet.

In der Summe zeigen sich eindeutige sprachliche Parallelen zwischen „verstehen“ und anderen kontextsensitiven Ausdrücken, sodass geschlussfolgert werden kann, dass die Einwände, die gegen die alltagssprachliche Basis des Wissenskontextualismus hervorgebracht wurden, nicht auf einen Verstehenskontextualismus übertragen werden könnten. Somit sind jene Stolpersteine ausgeräumt, die dem Wissenskontextualismus als Theorie der Zuschreibungspraxis von Wissen im Weg stehen und die potentiell auch eine kontextualistische Verstehenstheorie hätten betreffen können. Es stellt sich nun unweigerlich die Frage, ob der Wissenskontextualismus weiterhin als Vorbild eines Verstehenskontextualismus geeignet ist. Schließlich wurde nicht nur deutlich, dass namhafte WissenskontextualistInnen davor zurückscheuen, aus ihrer Antwortstrategie auf das skeptische Paradoxon Erkenntnisse über die Natur des Wissens abzuleiten, sondern zudem, dass der Wissenskontextualismus auch unabhängig von seiner Rolle als

¹⁴³ Einige wenige Philosophen verfechten eine Graduierbarkeit des propositionalen Wissens. Beispielsweise führt Lewis (1996) an, dass der Grad an Wissen umso höher ist, je mehr relevante Alternativen ein Subjekt ausschließen kann. In Anbetracht der Exotik dieser Positionen halte ich es jedoch für unproblematisch, von dem Konsens zu sprechen, dass Wissen nicht graduierbar ist.

¹⁴⁴ Stanley (2005, 57ff.).

¹⁴⁵ Ein unproblematisches Beispiel wäre etwa „Dieser Elefant ist klein und dieser Schmetterling ist klein.“. Demgegenüber ist eine Äußerung wie „Wenn es eine Außenwelt gibt, wissen Nichtphilosophen, dass es sie gibt, während im Gegensatz dazu kein Philosoph weiß, dass es sie gibt“ mindestens unglücklich, wenn nicht gar falsch (Stanley 2005, 62). Zudem zeigt Stanley korrekt und überzeugend auf, dass WissenskontextualistInnen die Kontextsensitivität von Wissen gemeinhin an den Diskurs binden und folglich negieren, dass „wissen“ innerhalb eines Diskurses unterschiedliche Maßstäbe annehmen kann (Stanley 2005, 63).

¹⁴⁶ Es finden sich in der Debatte einzelne Positionen, die diese Kritik an der linguistischen Basis des Wissenskontextualismus zu parieren versuchen, wie etwa Kompa (2002). Insgesamt vermögen diese Reaktionen jedoch nicht zu überzeugen, da sie oftmals zusätzliche, intuitiv nicht eingängige, semantische Charakteristika postulieren.

Lösungsversuch des skeptischen Paradoxons ernstzunehmenden Einwänden ausgesetzt ist. Nun wurde zwar den erhobenen Einwänden im Hinblick auf den Verstehensbegriff ihre Schlagkraft genommen – doch erscheint fragwürdig, ob eine Theorie, die nicht vordergründig darauf abzielt, die Natur des Wissens zu erhellen, und die ferner auf fragwürdigen sprachlichen Daten beruht, wirklich als Vorbild einer Analyse des Verstehens trägt.

Glücklicherweise befindet sich der Wissenskontextualismus als eigenständige Theorie nicht in einer gänzlich ausweglosen Situation, da einige wenige PhilosophInnen die Annahme verteidigen, dass der Wissenskontextualismus auch einen Beitrag zur Untersuchung der Natur des Wissens leisten kann. Im Folgenden möchte ich den Wissenskontextualismus Gerhard Ernsts als potentiell Vorbild einer kontextualistischen Verstehenstheorie vorstellen, da mir Ernsts Ansatz am ausgereiftesten erscheint.¹⁴⁷ Ernst entwickelt seinen Wissenskontextualismus im Rahmen einer umfangreichen Analyse des Wissensbegriffs. Nach Ernst existieren zwei Bedeutungsvarianten des Wissens, die auf unterschiedliche Standpunkte zurückzuführen sind, aus denen wir einem Subjekt Wissen zuschreiben.¹⁴⁸ Den ersten Standpunkt zeichnet aus, dass wir mit dem „Interesse des Wissenden“ das Wissen unseres Gegenübers evaluieren, was bedeutet, dass wir als Zuschreibende über genau das Wissen verfügen, dessen Existenz wir im Gegenüber überprüfen möchten.¹⁴⁹ Für eine Zuschreibung dieser *objektiven Variante* des Wissens genüge es dabei, dass das Subjekt über die entsprechende wahre Überzeugung verfügt. Obgleich es prima facie verwundern mag, dem Wissensbegriff die Rechtfertigungsbedingung zu entkoppeln, zeigt Ernst überzeugend auf, dass wir im Alltag Wissen in der Tat oftmals nur auf Basis einer wahren Überzeugung zuschreiben.¹⁵⁰

Betrachten wir folgenden Wortwechsel: „Weißt Du schon, wie Bayern am Wochenende gespielt hat?“ – „Ja, 3:0 gewonnen.“ Als Wissende kennen wir die richtige Antwort bereits. Nehmen wir an, Bayern hat tatsächlich 3:0 gewonnen. Da wir sehen, daß die Antwort des Angesprochenen richtig ist, ist damit dieser Teil des Gesprächs normalerweise beendet. Es ist uns zur Beurteilung der Frage, ob die Person weiß, wie Bayern gespielt hat, völlig gleichgültig, wie sie zu dieser Information gekommen ist. Entscheidend für uns ist, daß sie sie hat. Wir wollten wissen, ob wir eine Neuigkeit verbreiten können, und wir haben erfahren, daß dem nicht so ist.

¹⁴⁷ In seiner zweiten Monographie zum Kontextualismus wendet sich auch DeRose (2017) der Frage zu, wie mithilfe des Wissenskontextualismus die Natur des Wissens erhellt werden kann. Allerdings habe ich dieses Werk im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht untersucht, sodass ich mich auf Ernsts Konzeption beschränken werde.

¹⁴⁸ Zusammengefasst findet sich Ernsts Wissensanalyse in Ernst (2002, 147ff.). Für die folgende Analyse wird Ernsts Theorie vereinfacht dargestellt.

¹⁴⁹ Mit der Unterscheidung zwischen dem Interesse des Wissenden und des Unwissenden hebt Ernst auf den Umstand ab, dass Zuschreibende, die selbst über Wissen verfügen, ein anderes Interesse daran haben, ob eine andere Person Wissen hat, als unwissende Zuschreibende. Beispielsweise gehe es wissenden Zuschreibenden um die Frage, ob sie einer anderen Person eine neue Information vermitteln können, während unwissende Zuschreibende beispielsweise darauf erpicht sind, korrekte Informationen zu erlangen. Siehe Ernst (2002, 84, 114).

¹⁵⁰ Ausführlicher stellt Ernst die objektive Variante des Wissens in Ernst (2002, 83ff.) dar. In besagtem Kapitel finden sich auch eine Vielzahl an erhellenden Beispielen, etwa das zitierte Beispiel auf S. 95.

Gegenüber dieser objektiven Variante des Wissens zeichnet die zweite Bedeutungsvariante aus, dass wir vom Standpunkt des Unwissenden das Wissen unseres Gegenübers evaluieren. Indem wir als Zuschreibende nun selbst nicht über das entsprechende Wissen verfügen, genüge es nach Ernst für eine korrekte Zuschreibung dieser *perspektivischen Variante* des Wissens nicht mehr, lediglich zu prüfen, ob das andere Subjekt über eine entsprechende wahre Überzeugung verfügt.¹⁵¹ Stattdessen müsse das Subjekt zusätzlich über Gründe verfügen, die geeignet sind, um die Zweifel auszuräumen, die wir als Zuschreibende in Betracht ziehen. Diese zusätzliche Bedingung des Wissens stelle ein kontextsensitives Element dar, da in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Zweifel in Betracht gezogen werden könnten. Konkret besteht Ernsts perspektivische Variante des Wissens dann in der folgenden Definition:¹⁵²

Ein Sprecher, der den Satz „S weiß, dass p“ äußert, sagt dann und nur dann etwas Wahres, wenn (1) S überzeugt davon ist, dass p, wenn es (2) der Fall ist, dass p, und wenn (3) S dazu in der Lage ist, die Alternativen auszuräumen, die der Sprecher in Betracht zieht.

Damit ist ein ausreichend klares Bild von Ernsts Wissenskontextualismus gezeichnet. Bevor ich vor dem Hintergrund der Einwände gegen den Wissenskontextualismus die Vorzüge von Ernsts Konzeption betrachten werde, ist noch ein Wort zur methodischen Einordnung seiner Theorie nötig. Der aufmerksamen LeserIn wird nicht entgangen sein, dass ich Ernsts Wissenskontextualismus als Teil einer *Analyse des Wissensbegriffs* vorstellte, während ich bislang vom Wissenskontextualismus als einen möglichen eigenständigen Beitrag zur *Untersuchung der Natur des Wissens* sprach. Wie ich in Fußnote 114 betonte, ist es wichtig, die beiden Vorgehensweisen strikt zu unterscheiden, weshalb ich Ernsts Charakterisierung seiner Theorie als Beitrag zur Begriffsanalyse des Wissens nun kurz kommentieren möchte.¹⁵³ Die Methode der Begriffsanalyse besteht darin, einen Begriff B zu definieren, indem man einzeln notwendige und zusammen hinreichende Bedingungen für die Wahrheit von Sätzen der Form „x ist B“ angibt.¹⁵⁴ Die Bedingungen können nur dann die Natur des Begriffs erhellen, wenn der Begriff *stets* diese Bedingungen erfüllt, worin begründet liegt, dass einzelne Gegenbeispiele (und seien sie noch so exotisch) eine erfolgreiche Begriffsanalyse verhindern können. Demgegenüber kann man die Natur eines Begriffs auch mit anderen Methoden untersuchen, etwa, indem man von der Funktion, die der Begriff im Alltag erfüllt, auf die Eigenschaften des Begriffs schließt. Im Hinblick auf den Wissensbegriff ist Craig ein populärer Vertreter eines solchen Vorgehens,

¹⁵¹ Ausführlicher in Ernst (2002, 114ff.).

¹⁵² Zitiert nach Ernst (2005, 164).

¹⁵³ Ernst charakterisiert seine Theorie auf diese Weise etwa in Ernst (2005, 159).

¹⁵⁴ Siehe Hübner (2015, 9). Ausführlicher wird die Begriffsanalyse etwa in Nimtz (2012) vorgestellt.

das sich unter anderem dadurch auszeichnet, nicht den formal strengen Rahmen der Angabe von einzeln notwendigen und zusammen hinreichenden Bedingungen zu erfordern.¹⁵⁵

Ernst ist sich des Unterschieds zwischen den beiden Methoden ohne Zweifel bewusst, scheut er doch keine Mühe, ausführlich die Methode der Begriffsanalyse vorzustellen und sich von ihr abzugrenzen.¹⁵⁶ Dabei entfernt sich Ernst jedoch nicht weit genug von dem begriffsanalytischen Vorgehen, um dem Anliegen seiner Wissenstheorie methodisch zu entsprechen. Ernst führt seine Kritik an der Begriffsanalyse mit einem Vergleich naturwissenschaftlicher und philosophischer Begriffsbestimmung ein, der mit der Erkenntnis schließt, dass „der Wissenschaftler einen Begriff fest[legt], der Philosoph [hingegen feststellt], wie wir ihn festgelegt haben“.¹⁵⁷ Dass die analytische Philosophie bislang keine letztlich zufriedenstellende Analyse des Wissensbegriffs präsentieren konnte, sei nach Ernst dann nicht etwa darauf zurückzuführen, dass die implizite Definition, die kompetente SprecherInnen vom Wissensbegriff haben und die PhilosophInnen zu explizieren versuchen, unerwartet komplex ist, sondern womöglich darauf, dass „sich nicht alle Regeln [der Verwendung des Wissensbegriffs, MB] zu *einer* Definition verschmelzen [lassen]“.¹⁵⁸ Ausgehend von dieser Überlegung formuliert Ernst dann seine Theorie der unterschiedlichen Bedeutungsvarianten des Wissens, die in unterschiedlichen Zwecken begründet liegen, die der Wissensbegriff im Alltag erfüllt. Dazu gleich mehr.

Der entscheidende Punkt ist nun, dass Ernst seine Kritik der Begriffsanalyse nicht zum Anlass nimmt, die strikte Form der Angabe von einzeln notwendigen und zusammen hinreichenden Bedingungen zur Begriffsbestimmung in Zweifel zu ziehen, sondern diesem Vorgehen verbunden bleibt, indem er statt *einer* Begriffsanalyse des Wissens lediglich *mehrere* Begriffsanalysen der verschiedenen Bedeutungsvarianten des Wissens anstrebt, um die Natur des Wissens zu erhellen. Eine Methode, die derart eng mit der traditionellen Begriffsanalyse verbunden bleibt, steht jedoch im Konflikt mit Ernsts perspektivischer Variante des Wissens. Ausschlaggebend ist dabei die kontextsensitive dritte Bedingung dieser Bedeutungsvariante des Wissens, die in der Definition auf die beiden invarianten Bedingungen folgt. Wird ein Begriff B mittels einer Begriffsanalyse definiert, gilt in *jeder möglichen Situation*: wenn ein x die notwendigen und hinreichenden Bedingungen erfüllt, die in der Analyse angeführt werden, dann kann dieses x korrekterweise als „B“ bezeichnet werden. Dass die Bedingungen in *jeder möglichen Situation* erfüllt sein müssen, schließt jedoch aus, dass eine der Bedingungen in ihrer konkreten Ausformulierung auf *eine spezifische Situation* Bezug nehmen kann. Die Methode der

¹⁵⁵ Im nächsten Kapitel widme ich mich ausführlich Craigs Methode der praktischen Explikation.

¹⁵⁶ Ernst (2002, 17-62).

¹⁵⁷ Ernst (2002, 40).

¹⁵⁸ Ernst (2002, 44). Hervorhebung Marcus Bachmann.

Begriffsanalyse erfordert somit, dass *alle* angeführten Bedingungen invariante Bedingungen sind, da bei kontextsensitiven Bedingungen gänzlich unklar ist, worin die Bedingungen genau besteht. Übertragen auf die angeführte Definition folgt: was es bedeutet, in einer Annahme gerechtfertigt oder von einer Annahme überzeugt zu sein, kann ohne den Einbezug von Kontextfaktoren definiert werden, weshalb diese Bedingungen als Teil einer Begriffsanalyse zulässig sind. Wird demgegenüber gefordert, dass ein Subjekt die Zweifel einer Zuschreibenden ausräumen muss, wird mit dem Bezug auf eine bestimmte Zuschreibende eine kontextspezifische Variable eingeführt, sodass die Bedingungen nicht Teil einer Begriffsanalyse sein kann.

Ernst wäre somit gut beraten, sich von der formal strengen Methode der Begriffsanalyse zu lösen und stattdessen von einer Untersuchung der Natur des Wissens zu sprechen. Methodisch wäre dann etwa die Orientierung an Craigs epistemischen Pragmatismus naheliegend, den ich im nächsten Kapitel vorstellen werde. Im Folgenden möchte ich über die fragwürdige methodische Verortung von Ernsts Wissenskontextualismus jedoch hinwegblicken, um aufzuzeigen, dass seine Theorie verschiedene Vorzüge gegenüber anderen wissenskontextualistischen Ansätzen aufweist, die bedingen, dass es Ernst einerseits glückt, einen eigenständigen Beitrag zur Untersuchung der Natur des Wissens zu formulieren und dass dieser Wissenskontextualismus andererseits als Vorbild eines Verstehenskontextualismus fungieren kann.

Zuerst fällt auf, dass Ernsts Ansatz gegenüber anderen wissenskontextualistischen Theorien das Potential einer höheren Resilienz gegenüber jenen Einwänden aufweist, die gegen die alltagssprachliche Basis des Wissenskontextualismus hervorgebracht wurden. Entscheidend sind dabei die von Ernst postulierten Bedeutungsvarianten des Wissens. Im Alltag scheint es ebenso natürlich, aus der Perspektive des Wissenden nach Wissen zu fragen, wie dies aus der Perspektive des Unwissenden zu tun, sodass die objektive Bedeutungsvariante nicht nur eine Randerscheinung in unserer Verwendungsweise des Wissensbegriffs abbildet. Dass die sprachlichen Daten zum Ausdruck „wissen“ eine nicht-kontextsensitive Semantik aufzeigen, kann dann darauf zurückgeführt werden, dass wir „wissen“ oftmals in nicht-kontextsensitiver Weise gebrauchen. Damit diese Entkräftung des Einwands überzeugt, müsste Ernst zwar sicherlich noch linguistische Belege für die kontext-sensitive Bedeutungsvariante des Wissens liefern sowie umfangreicher aufzeigen, dass auch andere Begriffe unterschiedliche, und derart verschiedene, Bedeutungsvarianten aufweisen – schließlich wäre es linguistisch eigentümlich, wenn für „wissen“ eine sprachliche Sonderrolle postuliert werden müsste.¹⁵⁹ Nichtsdestotrotz ist mit Ernsts Ansatz zumindest die Möglichkeit gegeben, den linguistischen Einwänden zu trotzen.

¹⁵⁹ Vgl. Stanley (2005, 72-73). Ernst nennt als Analogie den Ausdruck „Ente“, der sich sowohl auf die Tierart als auch auf weibliche Vertreter dieser Tierart bezieht (2002, 151).

Es ist jedoch nicht die mögliche Resilienz gegen linguistische Einwände, die Ernsts Wissenskontextualismus auszeichnet, sondern der Umstand, dass Ernst nicht nur eine semantische These über wissenszuschreibende Sätze zum Ausdruck bringt, sondern einen Beitrag zur Untersuchung der Natur des Wissens leistet. Damit kehren wir zu den unterschiedlichen Zwecken des Wissens, die zu betrachten uns Ernst auffordert. Ernst legt den Fokus seiner Untersuchung auf die verschiedenen Zwecke, die der Wissensbegriff in der Alltagssprache erfüllt, oder, mit Wittgenstein gesprochen, auf die verschiedenen Sprachspiele mit den ihnen eigenen Regeln, in denen der Ausdruck „wissen“ verwendet wird, da man mit einem solchen Vorgehen nicht nur erkenne, welche Eigenschaften die unterschiedlichen Bedeutungsvarianten des Wissens auszeichnen, sondern auch, *warum* kompetente Sprecher verlässlich imstande sind, diese Bedeutungsvarianten zu unterscheiden und zu nutzen.¹⁶⁰

Während wir mit verschiedenen Interessen nach Wissen in seiner objektiven Form fragen, etwa, um uns bestimmte Handlungen erklären zu können oder um zu überprüfen, ob wir unserem Gegenüber eine neue Information mitteilen können, legt Ernst unter Bezugnahme auf Edward Craig und Oswald Hanfling dar, dass der primäre Zweck der für diese Arbeit relevanten perspektivischen Variante des Wissens darin besteht, Subjekte als *gute Informanten* auszuzeichnen.¹⁶¹ Wie an der obigen Definition der perspektivischen Variante des Wissens ersichtlich ist, nimmt gemäß Ernst ein Subjekt genau dann für eine Zuschreibende die Rolle des guten Informanten ein, wenn es über die entsprechende wahre Überzeugung verfügt und in der Lage ist, die Zweifel auszuräumen, die die Zuschreibende in Betracht zieht.¹⁶² Die Kontextsensitivität dieser Bedeutungsvariante besteht darin, dass vom Subjekt *kontextspezifische* Zweifel mittels guter Gründe auszuschließen sind, da unterschiedliche Zuschreibende unterschiedliche relevante Alternativen in Betracht ziehen können, sodass die perspektivische Variante des Wissens „nicht ein Faktum des Wissens (Wissen *an sich*) [beschreibe], sondern Wissen *für uns* [die Zuschreibenden, MB]“.¹⁶³ Ernst kann also nicht nur überzeugend dafür argumentieren, dass „wissen“ in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Zwecke erfüllt und folglich unterschiedliche Bedeutungsvarianten mit stückweit variierenden Bedingungen aufweist, sondern auch, dass eine dieser Bedeutungsvarianten kontextualistisch auszudefinieren ist.

Obleich Ernst seine Theorie somit schlüssig begründet, muss er, um konklusiv argumentieren zu können, dass Wissen ein kontextsensitives Element aufweist und folglich, dass der Wissenskontextualismus einen Beitrag zur Untersuchung der Natur des Wissens leisten kann,

¹⁶⁰ Ernst (2002, 47, 51-52).

¹⁶¹ Ernst (55ff.).

¹⁶² Ernst (2002, 114). Mit der Rede des *guten Informanten* bezieht sich Ernst auf Edward Craigs praktische Explikation des Wissens (Craig 1990; 1993).

¹⁶³ Ernst (2002, 149).

zusätzlich zwei naheliegende Einwände abwehren. Denn ist es nicht erstens der Fall, dass es *stets* als objektives Kriterium erachtet wird, ob einem Subjekt Wissen zukommt oder eben nicht zukommt, was doch augenscheinlich bedeutet, dass die korrekte Zuschreibung von Wissen nicht von Kontextfaktoren abhängen kann? Und trifft es nicht zweitens zu, dass kompetenten SprecherInnen Mehrdeutigkeiten von Begriffen gemeinhin wohlbewusst sind, während „wissen“ üblicherweise nicht eine solche Mehrdeutigkeit zugerechnet wird?

Auch die Entkräftung dieser beiden Einwände gelingt Ernst dank der geschickten Konzeption seiner perspektivischen Variante des Wissens. Die Schlüsselrolle kommt dabei dem Umstand zu, dass die ersten beiden Bedingungen der Definition, wonach das Subjekt über eine entsprechende wahre Überzeugung verfügen muss, *sprecherunabhängige* Bedingungen für Wissenszuschreibungen darstellen. Das ist auch nötig, da nach Ernst „jemand, der nicht die Wahrheit sagt, [...] für *niemanden* ein guter Informant sein [kann, M.B.] (obwohl er vielleicht für einen solchen gehalten wird)“.¹⁶⁴ Somit ist auch im Zusammenhang mit der perspektivischen Variante des Wissens ein objektives Kriterium gefunden, Subjekten unabhängig vom Zuschreibungskontext korrekterweise Wissen abzusprechen: nämlich dann, wenn diese Subjekte nicht über eine wahre Überzeugung von der entsprechenden Tatsache verfügen. Folglich handelt es sich bei der perspektivischen Variante des Wissens um eine Verschärfung der objektiven Bedeutungsvariante: sie impliziert und erweitert diese um eine zusätzliche, kontextspezifische Bedingung. Da auch die objektive Variante des Wissens nicht auf einen dezidierten Zuschreibungskontext Bezug nimmt, verfügen beide Bedeutungsvarianten des Wissens über einen objektiven Kern, sodass es möglich ist, der Intuition Rechnung zu tragen, dass es gemeinhin als objektives Kriterium erachtet wird, ob einem Subjekt Wissen zukommt oder nicht zukommt.

Unter Berufung auf das enge Verhältnis der beiden Bedeutungsvarianten des Wissens kann Ernst auch den zweiten Einwand entkräften, den Hinweis auf den eigentümlich opaken Charakter der postulierten Mehrdeutigkeit von „wissen“. Gemäß Ernst bedingt die enge Verwandtschaft der perspektivischen und der objektiven Variante des Wissens, dass es „fast keine Situationen gibt, in denen die Mehrdeutigkeit [von Wissen, MB] zu Mißverständnissen führen und darum auffallen kann“.¹⁶⁵ Da die Zuschreibung der perspektivischen Variante des Wissens stets mit einer Zuschreibung der objektiven Variante einhergeht und nahezu alle Fälle von Wissen gemäß der objektiven Variante gleichzeitig auch Fälle von Wissen gemäß der perspektivischen Variante darstellten, fiel die Mehrdeutigkeit des Wissensbegriff nur in speziell konstruierten

¹⁶⁴ Ernst (2005, 172), Hervorhebung Gerhard Ernst.

¹⁶⁵ Ernst (2002, 152).

Situationen, wie etwa den Gettier-Beispielen auf, während in der Alltagssprache derartige Konflikte zwischen den Bedeutungsvarianten nicht anzutreffen seien.¹⁶⁶

Ich komme zur Zusammenfassung. In diesem Kapitel wurde aufgezeigt, dass der Wissenskontextualismus vorrangig als reine Reaktion auf das skeptische Paradoxon entwickelt wurde und von führenden WissenskontextualistInnen ausschließlich als semantische Theorie über wissenszuschreibende Sätze formuliert wird. Es zeigte sich auch, dass der Wissenskontextualismus unabhängig von seiner Eignung als Lösungsversuch des skeptischen Paradoxes schlagkräftigen Einwänden ausgesetzt ist, die auf die Plausibilität der alltagssprachlichen Basis des Wissenskontextualismus abzielen. Da dargelegt werden konnte, dass die Einwände nicht auf einen Verstehenskontextualismus übertragbar sind, kann guten Grundes angenommen werden, dass die Entwicklung eines Verstehenskontextualismus konzeptionell möglich ist und eine solche Theorie keinen absehbaren Einwänden ausgesetzt wäre. Ferner wurde mit Ernsts Wissensanalyse eine Variante des Wissenskontextualismus vorgestellt, die nicht nur eine semantische These über wissenszuschreibende Sätze formuliert, sondern einen eigenständigen Beitrag zur Untersuchung der Natur des Wissens leistet und folglich als konzeptionelles Vorbild einer kontextualistischen Verstehenstheorie dienen kann. Dabei wurde deutlich, dass der Einbezug von objektiven, sprecherunabhängigen Bedingungen in die Konzeption ebenso essentiell ist wie die Erhellung des Zwecks, den der Begriff im Alltag erfüllt.

Das Alleinstellungsmerkmal von Ernsts Wissensanalyse bildeten dabei die zwei unterschiedlichen Bedeutungsvarianten des Wissens. Es stellt sich somit die Frage, ob auch der Verstehensbegriff unterschiedliche Bedeutungsvarianten aufweist, sodass anzunehmen wäre, dass ein Verstehenskontextualismus nur eine dieser Bedeutungsvarianten abbilden würde. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels möchte ich aufzeigen, dass keine Gründe für diese Annahme existieren, da eine kontextualistische Konzeption des Verstehens aus zwei Eigenschaften des Verstehensbegriffs motiviert werden kann, die dem Begriff stets zugerechnet werden. Neben der bereits vielfach erwähnten Graduierbarkeit des Verstehens, die im nächsten Unterkapitel betrachtet wird, spielt auch das Verhältnis von Verstehen zum Erklärungs-begriff eine essentielle Rolle, dessen Untersuchung den Abschluss dieses Kapitels bildet.

2.2 Zur Kontextsensitivität der Grade an Verstehen

In der Begründung seines Wissenskontextualismus beruft sich Keith DeRose auf unsere alltägliche Verwendungsweise des Wissensbegriffs, da die Alltagssprache die „besten Gründe

¹⁶⁶ Ernst (2002, 154).

liefere, den Kontextualismus zu akzeptieren“.¹⁶⁷ Wie wir im letzten Unterkapitel sahen, ist der Großteil der wissenskontextualistischen Theorien weitaus weniger eindeutig alltagssprachlich verwurzelt, als DeRose es annehmen mag. Eine Sonderrolle nahm dabei der Wissenskontextualismus Ernsts ein, dem mittels einer Theorie der verschiedenen Bedeutungsvarianten des Wissens eine potentiell höhere Resilienz gegenüber Einwänden aus der Linguistik zukommt.

All diese Momente, DeRoses Berufung auf die Alltagssprache, die aus der Alltagssprache motivierten Einwände gegen gängige Varianten des Wissenskontextualismus sowie das von dem alltagssprachlichen Zweck von Begriffen ausgehende Vorgehen Ernsts heben auf den Umstand ab, dass eine Theorie, in deren Zentrum unsere Zuschreibungspraxis eines Begriffs steht, auf eine stabile alltagssprachliche Basis bauen sollte. Im Folgenden möchte ich dafür argumentieren, dass ein Verstehenskontextualismus auf eine derart eindeutige Weise auf unsere alltägliche Verwendungsweise des Verstehensbegriffs gegründet werden kann.¹⁶⁸

Die erste Eigenschaft des Verstehensbegriffs, mit der man eine kontextsensitive Analyse begründen kann, ist der graduelle Charakter von Verstehen. Wie Christoph Baumberger unlängst anmerkte, sollte der Graduirbarkeit von Verstehen mehr Beachtung zukommen, da der Umstand, dass Verstehen graduierbar ist, ein zentrales Element unserer alltäglichen Zuschreibungspraxis des Begriffs darstellt.¹⁶⁹ Wann immer wir einschätzen, ob unserem Gegenüber korrekterweise Verstehen zugeschrieben werden kann, nehmen wir, wenn auch nicht notwendigerweise bewusst, Rücksicht auf die Graduirbarkeit des Verstehens. Der graduelle Charakter von Verstehen kann dabei auf zwei unterschiedliche Wege in den Zuschreibungsprozess Einzug erhalten. Entweder setzen wir uns auf sehr explizite Weise mit dem Umstand auseinander, dass Verstehen graduierbar ist. In solchen Situationen geht es uns als Zuschreibenden darum, einzuschätzen, ob unserem Gegenüber ein *bestimmter Grad* an Verstehen zuzuschreiben ist, etwa ein sehr gutes oder bloß ein grundlegendes Verständnis eines Phänomens. Demgegenüber gibt es noch eine zweite Klasse an Zuschreibungssituationen, in denen der Umstand, dass Verstehen graduierbar ist, gewissermaßen die Kontrastfolie unserer Verstehenszuschreibung bildet. In diesen Situationen geht es uns dann darum, einzuschätzen, ob unserem Gegenüber ein *uneingeschränktes* Verstehen eines Phänomens zuzuschreiben ist, also ein Verstehen, das nicht durch die Angabe eines Grades spezifiziert werden muss.

Betrachtet man die beiden Kategorien von Zuschreibungssituationen etwas tiefergehend, wird deutlich, dass sowohl die Zuschreibungen eines Grades an Verstehen als auch uneingeschränkte Verstehenszuschreibungen eindeutig auf den kontextsensitiven Charakter von

¹⁶⁷ DeRose (2009, 47).

¹⁶⁸ Teile dieses sowie des folgenden Unterkapitels sind, in veränderter Form, Bachmann (2020) entnommen.

¹⁶⁹ Baumberger (2019, 369).

Verstehen hinweisen. Beginnen wir mit dem ersten Fall. Jede Zuschreibung eines Grades an Verstehen geschieht vor dem Hintergrund eines kontextspezifisch festgelegten Maßstabes. Stellen wir uns dafür die folgende Situation vor: im Geschichtsunterricht der neunten Klasse schätzt die Lehrerin ein, in welchem Maß ein Schüler bereits die Französische Revolution verstanden hat. Nehmen wir an, die Lehrerin kommt zu dem Ergebnis, dass dem Schüler aufgrund seiner umfassenden und korrekten Antworten ein sehr gutes Verständnis der Französischen Revolution korrekterweise zuzuschreiben ist. Stellen wir uns nun vor, dass sich der Schüler vor einer Berufungskommission für eine vakante Geschichtsprofessur befindet, von den anwesenden Professoren die gleichen Fragen gestellt bekommt, die ihm seine Lehrerin stellte, und auf diese Fragen mit den Ausführungen antwortet, die er im Kontext seines Geschichtsunterrichts von sich gab. Offensichtlich würden die anwesenden Professoren dem Schüler, wenn überhaupt, nur ein sehr grundlegendes Verständnis der Französischen Revolution zuschreiben, sind von AnwärterInnen für eine Professur doch schließlich tiefergehende Ausführungen zu erwarten.

Analog zur wissenskontextualistischen Lösung des skeptischen Paradoxes, finden wir auch in diesem Szenario zwei Zuschreibungen einer kognitiven Errungenschaft vor, die in ihrem entsprechenden Kontext gänzlich angemessen erscheinen, doch objektiv betrachtet miteinander konfliktieren, was nur möglich ist, wenn der Zuschreibungsprozess von einer Kontextvariable geprägt ist. Worauf ist das zurückzuführen? Nun, ganz wie im Fall des skeptischen Paradoxes besteht der Unterschied zwischen den beiden Situationen des Gedankenexperimentes weder im evaluierten Subjekt (dem Schüler) noch im Objekt des Verstehens (die Französische Revolution) oder in den Fragen, die an das Subjekt gerichtet wurden. Der einzige variable Faktor sind die Personen, die Verstehen zuschreiben: die Lehrerin im ersten Fall und die Professoren der Berufungskommission im zweiten.¹⁷⁰ Indem die Zuschreibenden in diesen Szenarien variieren, ändert sich auch der jeweilige Bemessungsmaßstab der Grade an Verstehen. Im Gegensatz zur wissenskontextualistischen Lösung des skeptischen Paradoxes sind es jedoch nun nicht etwa erwähnte relevante Alternativen, die den Maßstabswechsel hervorrufen, sondern die Fragen und Probleme, die die Zuschreibenden gegenüber dem Subjekt aufwerfen.

Es zeigt sich somit, dass die Bemessung von Verstehensgraden an einen kontextspezifischen Maßstab gebunden ist. Erweitert man den Blick kurz auf andere graduierbare Begriffe, verwundert diese Erkenntnis nicht, da Graduierbarkeit in den *allermeisten Fällen* mit einem kontextspezifischen Maßstab verbunden ist. Ganz so, wie kontextspezifisch variiert, worin ein

¹⁷⁰ Einfachheitshalber wird angenommen, dass die Professoren zu einer einstimmigen Entscheidung gelangen.

sehr gutes Verständnis der Französischen Revolution besteht, gilt etwa auch für die Größe von Viertklässlern ein anderer Maßstab als für die Größe von professionellen Basketballspielern.¹⁷¹

In ganz ähnlicher Weise ist der zweite Fall, die Zuschreibung eines uneingeschränkten Verstehens, von kontextspezifischen Maßstäben geprägt. Immer wenn sich eine Zuschreibende in der Situation befindet, einzuschätzen, ob einem Subjekt das uneingeschränkte Verstehen eines Phänomens korrekterweise zugeschrieben werden kann, geht es um die Frage, ob das Verständnis des Subjekts einen kontextspezifisch festgelegten Schwellenwert überschreitet. Das wird deutlich, wenn wir erneut das obige Szenario des Schülers betrachten, uns dabei jedoch dieses Mal die Frage stellen, auf welche Weise der Schüler auf die von den verschiedenen Zuschreibenden gestellten Fragen antworten müsste, um das uneingeschränkte Verstehen der Französischen Revolution zugeschrieben zu bekommen. Dabei wird deutlich, dass der Schüler im Kontext der Berufungskommission ein weitaus umfassenderes Verständnis der Französischen Revolution haben müsste, um in diesem Kontext gegenüber dem Kontext des schulischen Geschichtsunterrichts das entsprechende uneingeschränkte Verstehen korrekterweise zugeschrieben zu bekommen. Erneut ist es somit der Zuschreibungskontext, der den Schwellenwert für eine korrekte Zuschreibung des uneingeschränkten Verstehens bestimmt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Umstand, dass Verstehen graduierbar ist, einen überzeugenden Grund für die Annahme bietet, dass der Begriff des Verstehens im Rahmen einer kontextualistischen Theorie zu analysieren ist. Doch damit nicht genug: auch das Verhältnis von Verstehen zum Begriff der Erklärung weist deutlich auf eine solche Theorie hin.

2.3 Zur Kontextsensitivität des Erklärungsbegriffs

Es ist beinahe trivial, dass zwischen Erklären und Verstehen ein enges Verhältnis besteht. Das zeigt sich nicht nur in unserer alltagssprachlichen Verwendung der Begriffe, etwa, wenn wir Formulierungen gebrauchen wie „Wenn du das noch nicht verstanden hast, kann ich es dir gern noch einmal erklären.“ Auch auf der Ebene der philosophischen Analyse werden nur selten Einwände wider die Annahme erhoben, dass es das primäre Ziel von Erklärungen ist, Verstehen zu ermöglichen und dass beide Begriffe folglich in enger Verwandtschaft zueinander stehen.¹⁷² Im Folgenden möchte ich aufzeigen, dass auf Basis dieses Verhältnisses und der inhärenten

¹⁷¹ Siehe oben, S. 61ff.

¹⁷² Im Bereich der Wissenschaftsphilosophie ist diese Sicht auf das Verhältnis von Erklären und Verstehen bündig dargestellt in de Regt (2017, Kap. 1). In der erkenntnistheoretischen Debatte des Verstehens zeigt sich dieser Konsens etwa in der Rolle, die dem Erklärungs begriff in Analysen des *Grasping*-Elements zugerechnet wird (Hills 2015) oder in expliziten Verteidigungen des engen Zusammenspiels zwischen Verstehen und Erklären (Grimm 2010). In dieser Arbeit wird das Verhältnis von Erklären und Verstehen auf sehr ausführliche Weise im ersten Kapitel des dritten Teils analysiert, in der auch die besagten raren Einwände betrachtet werden.

Kontextsensitivität des Erklärungsbegriffs ein weiteres Argument für die Plausibilität einer kontextualistischen Verstehenstheorie entwickelt werden kann.

Die Kontextualität von Erklärungen kann man sich am leichtesten erschließen, indem man eine Reihe an paradigmatischen Erklärungen betrachtet: eine Lehrerin erklärt einem Schüler die Gezeiten, der Mechaniker erklärt dem Fahrer den Defekt seines Fahrzeugs, die Mutter erklärt der Tochter, warum sie über den Lenker ihres Fahrrads fallen würde, wenn sie bei hoher Geschwindigkeit die Vorderbremse betätigt. An all den Fällen zeigt sich, dass es ein Kennzeichen von Erklärungen ist, dass ein Subjekt mit einem besseren Verständnis des jeweiligen Phänomens das Phänomen einem Subjekt mit einem niedrigeren Verständnis des Phänomens erklärt. Dabei ist es ebenso natürlich wie erforderlich, dass die erklärende Person die Art und Weise der Erklärung an ihr Gegenüber anpasst – so erklärt beispielsweise die Physiklehrerin ihrem Schüler die Gezeiten auf eine andere Weise, als sie bestimmte Aspekte der Gezeiten einem Referendar mit Physikstudium erklären würde.

Das Anpassen der Erklärung an ihre AdressatIn stellt ein kontextsensitives Element dar. Damit Erklärungen Erklärungskraft haben, damit sie also einem Subjekt einen Zugang zu dem Verständnis eines Phänomens ermöglichen können, müssen Erklärungen sowohl korrekt als auch gut sein.¹⁷³ Obgleich es in der Wissenschaftsphilosophie umstritten ist, ob Kontextfaktoren bei der Bestimmung der Korrektheit von Erklärungen eine Rolle spielen, herrscht in der Wissenschaftsphilosophie Konsens bezüglich der Annahme, dass Kontextfaktoren ausschlaggebend für die *Güte* einer Erklärung sind.¹⁷⁴ Dementsprechend muss eine Erklärung, um den Status einer *guten* Erklärung zu erreichen, je nach Kontext verschiedene Desiderata erfüllen: sie muss sprachlich intelligibel sein, dem Hintergrundwissen ihrer AdressatIn angepasst sein, erhellende Beispiele beinhalten, etc. Die Kontextsensitivität dieser Faktoren zeigt sich in dem Umstand, dass sie auf das Subjekt ausgerichtet sind, dem die erklärende Person mittels der Erklärung Verständnis ermöglichen möchte, sodass Erklärungen als eine komplexe Beschreibung eines Phänomens aufgefasst werden können, die auf den intellektuellen Hintergrund ihrer AdressatIn zugeschnitten ist.¹⁷⁵

¹⁷³ Streng genommen müssen Erklärungen nur *annähernd* korrekt sein, da das Zuschneiden der Erklärung auf die intellektuellen Bedürfnisse ihrer AdressatIn bisweilen Abstraktion und Idealisierung erfordert. Aus Gründen der Einfachheit werde ich im Folgenden von korrekten Erklärungen sprechen, damit jedoch *annähernde Korrektheit* meinen. Weitere Ausführungen dazu finden sich im ersten Kapitel des dritten Teils dieser Arbeit.

¹⁷⁴ Vgl. beispielsweise Salmon (2006, 148). Üblicherweise werden Kontextfaktoren nicht mit der Korrektheit einer Erklärung in Verbindung gebracht. Khalifa weist allerdings darauf hin, dass Uneinigkeit in der Frage herrscht, ob Erklärungen korrekt oder lediglich empirisch adäquat sein müssen, woraus sich ein möglicher Kontextfaktor bezüglich der Korrektheit von Erklärungen ergeben könnte (2017, 7-8).

¹⁷⁵ Indem ich Erklärungen als komplexe Beschreibungen bezeichne, folge ich van Camp (2014, 106).

Nimmt man nun, wie zu Beginn des Unterkapitels dargelegt, an, dass Verstehen das Ziel von Erklärungen ist, und betrachtet, dass ein Phänomen in unterschiedlichen Kontexten und gegenüber unterschiedlichen Subjekten auf ganz unterschiedliche Weise erklärt werden muss, um Verstehen zu ermöglichen, kann von der Kontextsensitivität von Erklärungen auf die Kontextsensitivität des Verstehens geschlossen werden, das aus diesen Erklärungen resultiert. Wenn das Verstehen eines Phänomens von der Weise abhängt, wie das Phänomen erklärt wird, und wenn die Erklärungen, die angeführt werden, um Verstehen zu ermöglichen, maßgeblich von Kontext zu Kontext variieren, dann variiert auch das Verstehen, das durch diese Erklärungen vermittelt wird, von Kontext zu Kontext. In der Reihe der obigen Beispiele zeigt sich dieser Zusammenhang besonders deutlich am Schulbeispiel: nicht nur die empirische Forschung, etwa die großangelegten Studien des Bildungsforschers John Hattie, auch die eigenen Erfahrungen aus der Schulzeit zeigen deutlich, dass das Verständnis von SchülerInnen in direktem Zusammenhang mit der Fähigkeit von LehrerInnen steht, gute Erklärungen zu entwickeln.

Nun ist der Schluss von der Kontextsensitivität von Erklärungen auf die Kontextsensitivität von Verstehen nicht unanfechtbar, da diese Begründung des kontextsensitiven Charakters von Verstehen nicht auf derart starke Weise linguistisch gestützt wird, wie das vorherige Zurückführen der Kontextualität des Verstehensbegriffs auf dessen Graduierbarkeit. Ich möchte nur kurz auf zwei Einwände eingehen, die Mikael Janvid jüngst gegen meinen Ansatz präsentierte. Nach Janvid ist das in diesem Unterkapitel präsentierte Vorgehen aus zweierlei Gründen problematisch: weder stellen Erklärungen die einzige epistemische Errungenschaft dar, die Verstehen ermöglicht, sodass das Verhältnis der Begriffe maximal eine partielle Begründung einer kontextualistischen Verstehenstheorie sein könne, noch seien Erklärungen wahrheitszutraglich, während Verstehen nur dann eine kognitive Errungenschaft darstelle, wenn es in dem Erfassen von wahrheitszutraglichen epistemischen Relationen und Errungenschaften bestehe.¹⁷⁶

Vor dem Hintergrund dieses Kapitels ist leicht ersichtlich, dass Janvids erstem Einwand keine Schlagkraft beizumessen ist. An keiner Stelle habe ich behauptet, dass eine kontextualistische Verstehenstheorie nur aus dem Verhältnis von Erklären und Verstehen folgt. Ganz im Gegenteil: die hauptsächliche Motivation eines Verstehenskontextualismus bildet der Umstand, dass wir den Verstehensbegriff in der Alltagssprache nun einmal auf kontextsensitive Weise verwenden – sowohl, wenn wir Grade an Verstehen zuschreiben, als auch, wenn wir uneingeschränkte Verstehenszuschreibungen vornehmen. Nichtsdestotrotz möchte ich noch beifügen, dass es sich bei Erklären zwar nicht um die einzige epistemische Errungenschaft handelt, die

¹⁷⁶ Janvid (2020, 4-7). Janvid klassifiziert Erklärungen als epistemische Relationen. Da ich das für irreführend halte, spreche ich stattdessen von epistemischen Errungenschaften.

Verstehen ermöglicht, jedoch zweifelsfrei die überwiegende Mehrzahl an Verständnisprozessen auf die eine oder andere Weise Erklärungen beinhaltet. Das wird besonders deutlich, wenn man Erklärungen nicht auf verbalisierte Kausalerklärungen beschränkt, sondern beispielsweise auch unifikationistische Erklärungen einbezieht sowie anerkennt, dass etwa auch Bilder und Graphen Erklärungswert haben können.¹⁷⁷

Auch Janvids zweiter Einwand vermag nicht zu überzeugen. Erstens halte ich es für falsch, Erklärungen als nicht wahrheitszutraglich zu bezeichnen. Sicherlich kann das Erfassen von Erklärungen dazu führen, dass ein Subjekt falsche Annahmen über ein Phänomen bildet, nämlich dann, wenn es sich um eine inkorrekte Erklärung des Phänomens handelt. Im Normalfall sind die Erklärungen, die ein Subjekt im Verständnisprozess erfasst und als valide einstuft, allerdings korrekt. Das hat verschiedene Gründe. So konsultieren Subjekte üblicherweise nur solche Informationsquellen und InformantInnen, die ihnen vertrauenswürdig erscheinen. Ebenso durchlaufen Erklärungen üblicherweise eine kritische Prüfung, bevor sich ein Subjekt diese im Verständnisprozess zu eigen macht. Sicherlich ist sich Janvid dieses Umstandes bewusst, weshalb sich vermuten lässt, dass er Wahrheitszutraglichkeit zu stark auffasst und mit Wahrheitsgarantie gleichsetzt, wenn er Erklärungen abspricht, wahrheitszutraglich zu sein. Weiterhin wurde zweitens zu Beginn des Abschnitts angeführt, dass nur solche Erklärungen das Verständnis eines Phänomens ermöglichen, die sowohl gut als auch korrekt sind. Wann immer eine epistemische Verbindung zwischen Verstehen und Erklären besteht, handelt es sich folglich um korrekte Erklärungen. Somit sind Erklärungen *immer* wahrheitszutraglich, wenn ein gültiger Schluss von der Kontextsensitivität von Erklärungen auf die Kontextsensitivität von Verstehen möglich ist.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass die Graduierbarkeit von Verstehen ebenso wie das enge Verhältnis zwischen Verstehen und Erklären für die Entwicklung einer kontextualistischen Theorie des Verstehens spricht. Es ist demnach an der Zeit, die Konzeption eines Verstehenskontextualismus zu betrachten, die ich in dieser Arbeit verteidigen möchte.

¹⁷⁷ Mehr dazu im ersten Kapitel des dritten Teils dieser Arbeit.

2. Teil

Eine kontextualistische Verstehenstheorie

1. Verstehen kontextualistisch konzipiert

In dieser Arbeit möchte ich die folgende Verstehenskonzeption verteidigen:

Verstehen kontextualistisch konzipiert

Eine Sprechende, die den Satz „S versteht x“ in Kontext C äußert, sagt dann und nur dann etwas Wahres, wenn:¹⁷⁸

- (1) S eine Menge an Fakten bezüglich x kennt *und*
- (2) S eine Menge an Abhängigkeitsbeziehungen bezüglich x kennt *und basierend auf der Erfüllung von (1) und (2),*
- (3) S alle Probleme, die die Sprechende als relevant in dem Kontext C bezüglich x erachtet, korrekt und auf eine Art und Weise löst, die die Sprechende als dem Kontext C angemessen erachtet.

Ohne Zweifel wirft eine derartige Definition Fragen auf. Das Ziel dieses Kapitel ist es, alle Unklarheiten in Bezug auf die Verstehenskonzeption zu beseitigen und die drei Bedingungen der Konzeption ebenso umfassend vorzustellen wie die äußere Form der Definition und die methodischen Annahmen, auf die ich den Verstehenskontextualismus festlegen möchte.

1.1 Das Rahmenwerk der Konzeption

Beginnen möchte ich mit dem Rahmen der Definition. Dabei widme ich mich zuerst umfassend der methodischen Ausrichtung der Analyse, da sich die gewählte Methode maßgeblich von dem traditionellen begriffsanalytischen Vorgehen unterscheidet und wegweisend für den Charakter der Konzeption ist. Danach werde ich die Form der Definition beleuchten und darlegen, warum ein Verstehenskontextualismus als Zuschreiberkontextualismus konzipiert werden sollte und neben kontextualisierten auch invariante Bedingungen aufrufen sollte.

1.1.1 Die gewählte Methode

In diesem Kapitel soll eine Analyse des Verstehensbegriffs präsentiert werden, die in besonderem Maß den kontextualistischen Charakter von Verstehen berücksichtigt. Bevor ich mich ausführlich meiner Verstehenskonzeption widmen kann, sind einige methodische Vorbemerkungen nötig, um sowohl den Zweck als auch den Geltungsbereich der Analyse darzulegen.

Fragt man sich, mit welcher Methode man einen Begriff wie Verstehen analysieren könnte, erscheint auf den ersten Blick ein begriffsanalytisches Vorgehen als am naheliegendsten,

¹⁷⁸ „x“ fungiert in der Definition als Platzhalter für die verschiedenen Arten des Verstehens, die in dieser Arbeit betrachtet werden sollen: für interrogatives Verstehen und für Phänomenverstehen, siehe Teil 1 Kapitel 1. Im zweiten Kapitel des dritten Teils der Arbeit lege ich ausführlich dar, dass die Konzeption vermag, die verschiedenen Arten des Verstehens angemessen zu beschreiben.

handelt es sich dabei schließlich um die vorherrschende Methode der Erkenntnistheorie.¹⁷⁹ Auf die Begriffsanalyse als Methode der Wahl scheint sich auch die Debatte um Verstehen festgelegt zu haben, die seit der Jahrtausendwende in der Erkenntnistheorie geführt wird, haben sich doch die meisten DiskutantInnen der Debatte dem Versuch verschrieben, Verstehen hinsichtlich einer Menge an einzeln notwendigen und zusammen hinreichenden Bedingungen zu untersuchen und den auf diese Weise explizierten Verstehensbegriff mit der traditionellen Begriffsanalyse des Wissens zu vergleichen. In der Auseinandersetzung mit Ernsts radikalem Wissenskontextualismus zeigte sich jedoch, dass ein begriffsanalytisches Vorgehen nicht mehr möglich ist, sobald einzelne Anwendungsbedingungen eines Begriffs mit kontextualistischen Elementen versehen werden. Da Verstehen, wie zweifelsfrei belegt werden konnte, einen kontextualistischen Charakter hat, ist demnach ein anderes methodisches Vorgehen nötig.

Als Methode der Wahl dient in dieser Arbeit Edward Craigs Methode der *praktischen Explikation*. Ähnlich der methodischen Ausgangssituation bei der Betrachtung des Verstehensbegriffs, nimmt Craig die eher dürftige Bilanz der Begriffsanalyse des Wissens zum Anlass, alternative methodische Pfade zu begehen. Konkret identifiziert er zwei Nachteile des begriffsanalytischen Vorgehens. Erstens sei eine manifeste Hürde einer erfolgreichen Begriffsanalyse des Wissens, dass kompetente SprecherInnen zwei Arten von Intuitionen bezüglich des Wissensbegriffs hätten, die bisweilen miteinander konfligierten.¹⁸⁰ Einerseits habe man Intuitionen bezüglich der *Extension* des Wissensbegriffs, also all der Szenarien, in denen man korrekterweise davon sprechen würde, dass Wissen vorliegt. Andererseits habe man auch Intuitionen bezüglich der *Intension* des Wissensbegriffs, also der Bedingungen, die festlegen, warum einem Subjekt korrekterweise Wissen zuzugestehen ist. Dass die Intuitionen in Konflikt geraten können, werde insbesondere anhand des Skeptikers deutlich, der die Diskrepanz zwischen den Intuitionen auf die Höhe treibe, indem er mittels fabrizierter Gedankenexperimente zeige, dass bestimmte Fälle, die wir intuitiv zur Extension des Wissensbegriffs rechnen würden, vor dem Hintergrund unserer Intuitionen bezüglich der Intension des Wissensbegriffs nicht mehr als Fälle von Wissen gelten könnten. Dass schon einzelne Gegenbeispiele die erfolgreiche Analyse von Wissen verhinderten, ergebe sich dabei aus der Natur der Begriffsanalyse, da die Notwendigkeit der einzelnen invarianten Anwendungsbedingung erfordere, dass kein Szenario auch nur denkbar ist, in dem der Begriff angewendet wird, ohne dass alle Bedingungen erfüllt sind.¹⁸¹

Während der erste Kritikpunkt die Form der Begriffsanalyse betrifft, zielt der zweite von Craig identifizierte Nachteil auf die Aussagekraft der Analyse ab. Nehme man einmal an, dass

¹⁷⁹ Hübner (2015, 8).

¹⁸⁰ Craig (1990, 1).

¹⁸¹ Craig (1990, 14ff.).

die Begriffsanalyse des Wissens nach dieser strengen Form irgendwann gelänge, sei damit zwar ohne Zweifel eine signifikante analytische Hürde genommen. Nicht geklärt sei jedoch auch nur im Ansatz, *warum* sich in allen Sprach- und Kulturkreisen ein Ausdruck für Wissen mit den aufgeschlüsselten Bedingungen findet. Die Relevanz der Frage verdeutlicht Craig mittels einer Analogie: Zwar gebe es in allen Sprachen auch einen Ausdruck für Wasser – doch nutze man den Ausdruck lediglich, um über das natürliche Phänomen Wasser zu sprechen und beispielsweise zu beschreiben, wo sich die nächste Wasserquelle befindet. Dementgegen diene „Wissen“ nicht der Beschreibung eines natürlichen Phänomens, da der Wissensbegriff vom Menschen kreiert wurde – woraus sich die naheliegende Frage ergebe, warum sich in allen menschlichen Kulturen das Bedürfnis nach einem solchen Begriff entwickelte.¹⁸²

Die Nachteile der Begriffsanalyse zu umgehen ist das Ziel von Craigs praktischer Explikation des Wissens. Sie soll erstens den *Zweck* des Wissensbegriffs erhellen. Anstatt wie die Begriffsanalyse an unseren sprachlichen Intuitionen bezüglich der Intension und Extension des Wissensbegriffs anzusetzen, plädiert Craig dafür, *alltägliche Situationen* zu betrachten, in denen Wissen zugeschrieben wird und zu untersuchen, welche Rolle die Zuschreibung von Wissen in den Situationen spielt, um dann zu analysieren, wie der Begriff des Wissens sein muss, um die Funktion zu erfüllen.¹⁸³ Dadurch ließe sich auch der zweite Nachteil der Begriffsanalyse umgehen, da auf Basis der Alltagssituationen, in denen Wissen zugeschrieben wird, gefolgert werden könne, dass die dritte praktisch explizierte Bedingung des Wissensbegriffs nicht im Detail spezifizierbar sei.¹⁸⁴ Da der Umstand, dass die traditionelle Begriffsanalyse des Wissens schon in Anbetracht einzelner valider Gegenbeispiele versage, darauf zurückzuführen sei, dass die Analyse einzeln notwendige und zusammen hinreichende *invariante* Anwendungsbedingungen anführe, ziehe eine kontextsensitive Variabilität mindestens einer der Bedingungen nach sich, dass einzelne Fallbeispiele nicht gegen die Explikation als Ganzes sprächen.¹⁸⁵

Die Details der Methode der praktischen Explikation kann man am besten erfassen, wenn man etwas umfassender betrachtet, wie Craig sie auf den Begriff des Wissens anwendet.¹⁸⁶ Nach Craig besteht der Zweck des Wissensbegriffs darin, verlässliche InformantInnen auszu-

¹⁸² Craig (1990, 2-3).

¹⁸³ Craig (1990, 2).

¹⁸⁴ Craig (1990, 26ff.).

¹⁸⁵ Craig (1990, 50ff.). Zu betonen ist, dass die Resilienz gegenüber Gegenbeispielen aus der spezifischen Form der dritten Bedingung von Craigs praktischer Explikation resultiert und nicht aus dem Umstand, dass prototypische Anwendungsfälle die Ausgangslage für Craigs Untersuchungen bilden. Zwar führt er an, dass von exotischen Fallszenarien nicht auf den Zweck eines Begriffs geschlossen werden könne, weshalb für die Analyse ebendessen nur die prototypische Alltagssituation ausschlaggebend sein könne (1990, 15). Allerdings kann prinzipiell auch eine Begriffsanalyse mit dem Hinweis versehen werden, nur für prototypische Fälle zu gelten, weshalb sich allein aus einer solchen Einschränkung des Geltungsbereichs der Analyse kein Vorzug für Craigs methodisches Vorgehen ergibt. Dies erreicht Craig nur mit der genannten Kontextualisierung der dritten Bedingung.

¹⁸⁶ Da sich Craig primär auf Dass-Wissen bezieht, bezeichne ich in dem Kapitel mit „Wissen“ stets Dass-Wissen.

zeichnen.¹⁸⁷ Dieser Zweck ergebe sich aus dem Umstand, dass alle Menschen wahre Überzeugungen bilden müssen, um erfolgreich handeln und in der Welt überleben zu können.¹⁸⁸ Stellen wir uns etwa vor, dass sich Karla auf einer Zugreise nach Bologna befindet und aufgrund einer Verspätung ihres aktuellen Zuges den Anschlusszug verpasst. Da sie eine verlässliche Auskunft zu ihrer weiteren Reiseroute benötigt, fragt sie den Zugbegleiter nach der nächstbesten Verbindung und bekommt von diesem die gewünschte und korrekte Auskunft. In der Terminologie Craigs ist Karla in dieser Situation eine Fragende (*inquirer*), die selbst kein Wissen von p hat, da sie sich sonst nicht in der praktischen Situation befände, Informationen erfragen zu müssen. Mit dem Zugbegleiter fragt sie eine Person nach Auskunft, von der sie annimmt, dass sie ihr mit aller Wahrscheinlichkeit sagen kann, ob p. Da die Wahl nicht zufällig auf den Zugbegleiter fällt, muss er, um ein verlässlicher Informant zu sein, nicht nur über eine wahre Überzeugung zu p verfügen, sondern auch eine weitere Eigenschaft aufweisen, die von Karla identifizierbar ist und ihrer Ansicht nach ausreichend stark damit korreliert, eine wahre Überzeugung zu p zu haben.¹⁸⁹ Generell könne die dritte Bedingung der verlässlichen InformantIn eine beliebige Form einnehmen – schließlich können sich Fragende in den unterschiedlichsten praktischen Situationen befinden und ausgehend von den verschiedensten Eigenschaften annehmen, dass ein Subjekt wahrscheinlich eine wahre Überzeugung bezüglich p hat. Im Beispiel ist diese dritte Bedingung durch die wahrnehmbare Arbeitskleidung des Zugbegleiters erfüllt.

Das gezeichnete Bild ist noch nicht ausreichend komplex. In den allermeisten Fällen ist Karlas Zug schließlich nicht verspätet, sodass sie nicht das Bedürfnis hat, beim Zufahren den Schaffner als verlässlichen Informanten konsultieren und identifizieren zu müssen. Nichtsdestotrotz sollte Karla auch ohne ein akutes Informationsbedürfnis dem Zugbegleiter korrekterweise zuschreiben können, Wissen von den Zugverbindungen zu haben. An der Stelle kommt ein von Craig beschriebener *Objektivierungsprozess* ins Spiel.¹⁹⁰ Wie Craig treffend feststellt, sind Menschen keine isolierten Individuen, sondern stets Teil einer Gemeinschaft. Der Status als Gemeinwesen ermöglicht dem Menschen, zur Bildung wahrer Überzeugungen die Hilfe anderer Subjekte in Anspruch zu nehmen, um dadurch die Begrenztheit der eigenen Sinneswahrnehmung und des eigenen Informationsschatzes zu einem gewissen Grad kompensieren zu

¹⁸⁷ Craig (1990, 11). An der Stelle spricht Craig noch von Informationsquellen, führt jedoch später die Unterscheidung zwischen InformantInnen und Informationsquellen ein, wobei nur erstere von Wissen gekennzeichnet würden (Craig 1990, Kap. V). Ferner spricht Craig von *guten* InformantInnen, bezieht sich damit allerdings eindeutig auf die Verlässlichkeit von InformantInnen, wie Hannon überzeugend darlegt (Hannon 2019, 35).

¹⁸⁸ Craig (1990, 11).

¹⁸⁹ Die Darstellung ist für den Zweck der Arbeit etwas vereinfacht. Craigs Ausführungen zur Bedingung der wahren Überzeugung finden sich in (1990, 12ff.); jene zur dritten Bedingung etwa in (1990, 18). Obgleich darin der Kerngedanke von Craigs Konzeption der verlässlichen InformantIn beinhaltet ist, postuliert Craig letztlich eine Reihe von fünf Bedingungen, die eine verlässliche InformantIn erfüllen muss, siehe Craig (1990, 85).

¹⁹⁰ Craig (1990, Kap. X).

können. Beispiele dafür sind schnell genannt: von dem Wissen eines Ortsansässigen bei der Wegsuche profitieren; von der Safaripartnerin mit dem Fernglas erfahren, dass die Punkte in der Ferne Nashörner sind; bei der Wohnungssuche von dem Freund gesagt bekommen, dass seine Tante einen Nachmieter für ihre Wohnung sucht.

Dass Menschen kooperierende Wesen sind, bedinge nach Craig sprachgenealogisch, dass sich objektivierte Begriffe, wie etwa der Wissensbegriff, bildeten. Deutlich zeige sich das an den Faktoren, die in die Zuschreibung von Wissen einfließen. Anstatt andere Menschen nur vor dem Hintergrund der praktischen Situation zu evaluieren, in der man sich aktuell befindet, speichere man alle Informationen, die man über andere Personen erhält, für einen zukünftigen Gebrauch ab. Habe man registriert, dass eine Bekannte ein fundiertes Wissen des deutschen Steuerrechts hat, könne man sich dieser Information bei Bedarf entsinnen und von dem Wissen der Bekannten profitieren – wobei es üblicherweise kein bewusst stattfindender mentaler Prozess sei, die Informationen über Andere zu registrieren. Da man nun nicht voraussehen könne, in welcher praktischen Situation man sich als Fragende in der Zukunft befinden wird oder mit welchen Bedürfnissen andere Subjekte als Fragende die Empfehlung einer verlässlichen InformantIn ersuchen, bedinge die objektivierte Natur des Wissens, dass der Maßstab, wie *wahrscheinlich* die Überzeugung eines Subjekts wahr sein muss, um Wissen darzustellen, ausgesprochen hoch angesetzt werde.¹⁹¹ Denn nur so sei es möglich, dem Großteil der potentiellen Fragenden ein Subjekt als verlässliche InformantIn empfehlen zu können, ohne dabei zu riskieren, durch eine leichtsinnige Empfehlung den Unmut der Fragenden auf sich zu ziehen. Die Zuschreibung von Wissen markiere also qua objektivierten Charakter das Ende eines fortlaufenden Sichentfernens von der subjektiven Situation einer einzelnen Fragenden mit einem spezifischen praktischen Informationsbedürfnis, während für die Zwischenstationen dieses Abstraktionsprozesses schwächere Formulierungen wie „Ich nehme an, dass“ oder „Ich bin mir sehr sicher, dass“ gebraucht würden. Ein Subjekt, das als verlässliche InformantIn ausgezeichnet wird, sei folglich nicht nur eine verlässliche InformantIn für eine bestimmte Fragende, sondern *generell* eine verlässliche InformantIn zu einem bestimmten Sachverhalt.¹⁹²

Obleich aus Platzgründen nur die Grundzüge von Craigs Theorie rekonstruiert werden konnten, ist nun ein ausreichend klares Bild gezeichnet, um aufzuzeigen, wie die Methode der praktischen Explikation auf den Begriff des Verstehens angewendet werden kann. Rufen wir

¹⁹¹ *Ausgesprochen hoch* bedeutet dabei nicht, dass potentielle InformantInnen in der Lage sein müssen, auch bloß denkbare Fehlermöglichkeiten auszuschließen, wie sie im Rahmen von skeptischen Szenarien entworfen werden. Da sich jede Fragende in einer praktischen Fragesituation befindet, müsse eine InformantIn nur jene Fehlermöglichkeiten ausschließen können, die reell in Betracht gezogen werden könnten, sodass auch nur diese Fehlermöglichkeiten in die Festlegung des Verlässlichkeitsmaßstabs einbezogen werden (Craig 1990, 94).

¹⁹² Hannon (2019, 40) sowie Craig (1990, 90-94) und Craig (1990, 98).

uns zuerst in Erinnerung, dass Craigs Beweggründe für die Entwicklung einer alternativen analytischen Methodik auf die Untersuchung des Verstehensbegriffs übertragen werden können, zeigte sich doch, dass die Begriffsanalyse nicht vermag, Begriffe mit kontextsensitiven Anwendungsbedingungen aufzuschlüsseln. Ebenso leuchtet ein, dass eine Analyse des Verstehens offenlegen sollte, zu welchem Zweck wir den Begriff im Alltag verwenden. Von einem universellen Zweck des Verstehensbegriffs auszugehen erscheint dabei nicht weniger naheliegend, als einen solchen Zweck beim Wissensbegriff anzunehmen, stellte doch etwa Alison Hills fest, dass sich in vielen Sprachen ein Ausdruck für den epistemischen Zustand des Verstehens findet, der nicht mit dem Ausdruck für Wissen zusammenfällt, sodass angenommen werden kann, dass sich die Begriffe des Wissens und des Verstehens in Reaktion auf zwei ebenso distinkte wie universell identifizierbare Bedürfnisse des Menschen herausgebildet haben.¹⁹³

In Anlehnung an Craigs Annahme, dass der primäre Zweck des Wissens darin besteht, verlässliche InformantInnen auszuzeichnen, sehe ich die Hauptfunktion des Verstehensbegriff darin, Personen als *verlässliche Problemlösende* auszuzeichnen. Folgt man Craigs Theorie, haben sich Begriffe wie Wissen (oder Verstehen) entwickelt, um ein grundlegendes Bedürfnis der Menschen zu erfüllen. Im Fall des Wissens handelte es sich um das Bedürfnis nach wahren Überzeugungen. Michael Hannon, der Craigs Methodik auf den Verstehensbegriff anwendet, sieht den Verstehensbegriff dann als Resultat des natürlichen Strebens des Menschen nach Erklärungen.¹⁹⁴ Das ist sicherlich korrekt und mit meiner Theorie kompatibel, da ich Erklären als eine prototypische Weise des Problemlösens erachte. Allerdings hat es erstens verschiedene theoretische Vorzüge, den Zweck des Verstehens mit der allgemeineren Formulierung des Kennzeichnens verlässlicher Problemlösender wiederzugeben, die ich später noch betrachten werde, und kann mit dieser Charakterisierung zweitens direkter an Craigs Untersuchung über die Natur des Menschen angeknüpft werden, um zu erklären, warum es den Verstehensbegriff gibt. Wie Craig überzeugend aufzeigte, benötigen Menschen wahre Überzeugungen, um erfolgreich handeln zu können. Da die Welt ungemein komplex ist, ist für erfolgreiches Handeln im weitesten Sinne oftmals mehr nötig, als von einer singulären Tatsache überzeugt zu sein.¹⁹⁵ Stattdessen muss man Tatsachen miteinander verknüpfen können und in der Lage sein, Abhängigkeitsbeziehungen zwischen Fakten zu identifizieren sowie erworbenes Wissen verlässlich auf immer neue Probleme anzuwenden, um erfolgreich in der Welt manövrieren und

¹⁹³ Hills (2015, 668). Ferner Hannon (2019, 223).

¹⁹⁴ Hannon (2019, 227). Nach Hannon besteht der Zweck des Verstehens folglich darin, *Erklärende* auszuzeichnen. Zu Hannons Theorie positioniere ich mich umfangreich im dritten Kapitel dieses zweiten Teils der Arbeit.

¹⁹⁵ *Im weitesten Sinne*, da ich Probleme, wie noch deutlich werden wird, nicht auf praktische Probleme beschränken möchte – so kann es auch als Hindernis eines intellektuellen Handelns angesehen werden, wenn theoretische Rätsel erschweren, dass ein profilierter Forscher eine Theorie zu seinem Forschungsgegenstand weiterentwickeln kann.

Hindernisse im Denken überwinden zu können. Diese kognitive Leistung ist als Verstehen zu bezeichnen. Stufen wir eine Person als Verstehende ein, heben wir also hervor, dass uns die Person nicht nur mit fundierten Informationen versorgen kann, sondern in der Lage ist, Wissen zu verknüpfen und, je nach Kontext, theoretische wie praktische Probleme verlässlich zu lösen.

An der Stelle ist zu betonen, dass es dieser Genese des Verstehensbegriffs geschuldet ist, dass von unserer Zuschreibungspraxis von Verstehen auf die Natur des Begriffs geschlossen werden kann. Würde „verstehen“ wie „Wasser“ nur zur Beschreibung eines natürlichen Phänomens dienen, würde die alleinige Betrachtung der Wahrheitsbedingungen der entsprechenden Zuschreibungssätze keine substantiellen Rückschlüsse ermöglichen. Der Satz „In dem Glas ist Wasser“ ist beispielsweise dann wahr, wenn das Subjekt auf ein Glas zeigt, in dem sich tatsächlich Wasser befindet. Davon lassen sich keine Erkenntnisse über die Natur von Wasser ableiten, wie etwa über seine chemischen und physikalischen Eigenschaften. Dementgegen zeigt der Umstand, dass der Satz „Peter versteht die Quantenphysik“ für seine Wahrheit voraussetzt, dass Peter über Kenntnisse der Quantenphysik verfügt, an, dass es ein Aspekt der Natur des Verstehens ist, stets ein spezifisches Wissen zu erfordern. Dass der Rückschluss von der Zuschreibungspraxis auf die Natur möglich ist, liegt daran, dass sich der Verstehensbegriff ursprünglich *in der Zuschreibungspraxis* herausgebildet hat, um jene Subjekte auszuzeichnen, die eine bestimmte kognitive Leistung zu erbringen vermochten. Dadurch ist es letztlich möglich, nicht nur wie die WissenskontextualistInnen die Wahrheitsbedingungen von Zuschreibungssätzen zu untersuchen, sondern substantielle Aussagen zur Natur des Verstehens zu treffen.¹⁹⁶

Der primäre Zweck des Verstehensbegriffs besteht also darin, Menschen als verlässliche Problemlöser auszuzeichnen. Das bedeutet jedoch nicht, dass Zuschreibungen von Verstehen nicht auch eine andere Funktion haben können. Schreibt Julia ihrer Schwester Karo zu, natürlich zu verstehen, warum man einem Neugeborenen den Kopf stützen muss, kann der primäre Zweck der Zuschreibung darin bestehen, ihren Vater in seinem üblichen Erklären absoluter Selbstverständlichkeiten zu unterbrechen. Der Verstehensbegriff hat sich allerdings *nicht* herausgebildet, um generell Väter darin zu bremsen, Selbstverständlichkeiten zu erklären. Dass er sich hingegen entwickelt hat, um auf das menschliche Bedürfnis zu reagieren, Menschen auszuzeichnen, die theoretische wie praktische Probleme lösen können, steht im Einklang mit unserer Verwendungspraxis des Verstehensbegriffs. Begriffe kann man also für verschiedenes nutzen, doch nur die primäre Funktion eines Begriffs bedingt dessen Natur. Eine treffende Analogie für den Zusammenhang findet sich bei Hannon, der anführt, dass man einen Hammer für vielerlei Dinge nutzen könnte, etwa als Briefbeschwerer, was allerdings nicht in Abrede stellt,

¹⁹⁶ Siehe dazu Teil 1, Kapitel 2, S. 53.

dass die primäre Funktion von Hämmern im Einschlagen von Nägeln besteht, da nur diese Funktion das Design eines Hammers bedingt.¹⁹⁷

Trotz der Parallelen zu Craigs Analyse des Wissens, muss die Methode der praktischen Explikation in verschiedenerlei Hinsicht modifiziert werden, damit sie auf den Verstehensbegriff angewendet werden kann. Eine erste Spezifikation besteht darin, sowohl alltägliche als auch wissenschaftliche Anwendungskontexte von Verstehen zu berücksichtigen. Für Craig spielte die Unterscheidung zwischen wissenschaftlichen und alltäglichen Fällen des Wissens keine Rolle, da nie mit Nachdruck vertreten wurde, dass manifeste Unterschiede zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Wissen existieren. Wie sich im Kapitel zum Forschungsstand zeigte, ist es in der Verstehensdebatte hingegen nicht unüblich, zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Verstehen zu unterscheiden. Getreu der beanspruchten Reichweite meines Verstehenskontextualismus gehe ich davon aus, dass Verstehen nicht nur in alltäglichen Situationen dazu dient, verlässliche Problemlöser auszuzeichnen, sondern den Zweck auch in wissenschaftlichen Kontexten erfüllt. Die Annahme erscheint prima facie naheliegend, wäre es doch höchst verwunderlich, wenn Forschende und Laien fundamental verschiedene Verstehensbegriffe nutzen würden. Zwar setzt die Kommunikation zwischen der Sphäre des Alltäglichen und des Wissenschaftlichen üblicherweise voraus, dass Fachbegriffe verständlich erklärt werden – doch zählen gemeinhin weder „Wissen“ noch „Verstehen“ zu den übersetzungsbedürftigen Ausdrücken. Hinzu kommt, dass sich nach umfangreicher Analyse deutlich erkennen lässt, dass die bisweilen postulierten strukturellen Unterschiede zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Verstehen vollumfänglich zurückzuweisen sind.¹⁹⁸

In zweierlei Hinsicht ist eine noch stärkere Abgrenzung zu Craigs methodischen Annahmen nötig. Wie oben deutlich wurde, ist die Ausgangslage von Craigs praktischer Explikation des Wissens, dass die fragende Person selbst nicht über Wissen verfügt, da sie andernfalls nicht das praktische Bedürfnis hätte, eine verlässliche InformantIn zu finden. Mit den Worten Craigs seien wir üblicherweise nun einmal Fragende und nicht Prüfende, wenn wir Wissen zuschreiben.¹⁹⁹ Im Fall von Verstehen ist es demgegenüber ebenso üblich, dass die zuschreibende Person über Verstehen verfügt, wie, dass sie nicht über Verstehen verfügt. Da ich im Lauf des

¹⁹⁷ Hannon (2019, 24).

¹⁹⁸ Siehe Teil 3, Kapitel 1.

¹⁹⁹ Craig (1990, 11) sowie Craig (1990, 18). Sicherlich existieren Situationen, in denen ein wissendes Subjekt einer anderen Person Wissen zuschreibt – Ernst fasst derartige Situationen als Fälle auf, in denen man mit *dem Interesse des Wissenden* nach Wissen fragt (2001, 84ff.). Ich halte es für überaus schwierig, einzuschätzen, ob man bei Wissenszuschreibungen üblicherweise als unwissende oder aber als wissende Person die Zuschreibung vornimmt, möchte daher die Aussage Craigs letztlich nicht bewerten, sondern lediglich feststellen, dass Craig Fälle, in denen man als Wissende Wissen zuschreibt, nicht betrachtet. Im Fall von Verstehen sind beide Alternativen gängige Momente der Zuschreibungspraxis, wie später deutlich werden wird.

Kapitels ausführlich den Zuschreibungsprozess von Verstehen betrachten werde, möchte ich dazu nur kurz Stellung nehmen. Verfügt die Zuschreibende nicht über Verstehen, schreibt sie einem anderen Subjekt Verstehen zu, wenn sie feststellt, dass das andere Subjekt in der Lage ist, die Probleme zu lösen, die die Zuschreibende als relevant erachtet. Ob dem anderen Subjekt die Fähigkeit zum Problemlösen zugerechnet wird, entscheidet sich dabei unter Einbezug bestimmter wahrnehmbarer Eigenschaften des anderen Subjekts, zu denen etwa zur Schau gestellte Erklärungsfähigkeiten, angezeigtes Hintergrundwissen und ein selbstbewusstes Auftreten gehören können. Im Fall der nichtverstehenden Zuschreibenden verhält sich der Zuschreibungsprozess somit ähnlich dem Zuschreibungsprozess von Wissen, wie ihn Craig darstellt.

Die Strukturparallele endet, wenn die Zuschreibende selbst über Verstehen verfügt. Rufen wir uns in Erinnerung, dass ein Subjekt üblicherweise ein Phänomen versteht, indem es eine gute und korrekte Erklärung des Phänomens erfasst. Da es eine signifikante kognitive Leistung darstellt, Erklärungen zu erfassen, ist es üblich, sicherzustellen, dass eine vorgetragene Erklärung vom anderen Subjekt auch wirklich erfasst wurde, beispielsweise, indem mit „Haben sich deine Fragen geklärt?“ eine kurze Rückmeldung von der RezipientIn der Erklärung eingefordert wird. Zeigt die RezipientIn an, dass sie die Erklärung zufriedenstellend erfasst hat, wird ihr von der Erklärenden, die selbst über Verstehen verfügt, Verstehen zugeschrieben.²⁰⁰ Demgegenüber sieht sich eine verlässliche InformantIn nur äußerst selten genötigt, sicherzustellen, dass eine gegebene Information die RezipientIn wirklich erreichte, etwa, wenn widrige akustische Umstände ein Nachfragen erfordern.

Die zweite Differenz zu Craig ergibt sich hinsichtlich der Rolle der Objektivierung. Für Craig ist dasjenige Subjekt eine verlässliche InformantIn in der Frage „ob p?“, das zwei invariante Bedingungen erfüllt, nämlich eine wahre Überzeugung zur Frage „ob p“ zu haben (p; S glaubt, dass p) und eine kontextvariable Eigenschaft erfüllt, die von der Zuschreibenden identifizierbar sein muss und gemäß der Zuschreibenden ausreichend stark damit korreliert, eine wahre Überzeugung, ob p, zu haben. Da Wissen gemäß Craig ein objektivierter Begriff ist, wird an die Verlässlichkeit der beiden invarianten Bedingungen ein überaus hoher Maßstab angesetzt, sodass für die Zuschreibung von Wissen die Überzeugung eines Subjekts mit einer sehr hohen Wahrscheinlichkeit wahr sein muss, damit das Subjekt für die größtmögliche Menge potentieller Zuschreibender als verlässliche InformantIn in der Frage ob p fungieren kann.

Wie oben ersichtlich, verfügt auch meine Verstehenskonzeption über zwei invariante Bedingungen, das Wissen einer Menge von Fakten und einer Menge von Abhängigkeits-

²⁰⁰ Dafür genügt, dass die Erklärende für sich registriert, dass ihr Gegenüber das Phänomen qua Erfassen der Erklärung verstanden hat. Dass eine solche Verstehenszuschreibung verbal ausformuliert wird, ist nicht nötig.

beziehungen bezüglich p, sowie über eine kontextvariable Problemlösebedingung, die alle vom Subjekt erfüllt sein müssen, damit ihm korrekterweise Verstehen zugeschrieben werden kann. Die entscheidende Differenz besteht nun darin, dass Verstehen nicht in Craigs Sinn ein objektivierter Begriff ist, dass an die beiden invarianten Bedingungen meiner Konzeption also nicht die praktisch größtmöglichen Anforderungen gestellt werden. Stattdessen handelt es sich bei den invarianten Bedingungen um *Minimalbedingungen*, die aufgreifen, dass für Verstehen stets eine bestimmte kognitive Leistung nötig ist und dass ein Subjekt, dass die Minimalbedingungen nicht erfüllt, für *niemanden* eine verlässliche Problemlösende sein kann.

Bei Craig ging mit dem objektiven Charakter des Wissensbegriffs ferner einher, dass ein Subjekt, dem zugeschrieben wird, zu wissen, ob p, generell, also in allen Kontexten und gegenüber der größtmöglichen Menge an potentiellen Fragenden, als verlässliche InformantIn bezüglich p fungieren kann. Während für Aussagen, die nicht mit einer derart hohen Wahrscheinlichkeit wahr sind, Formulierungen wie „ich glaube, dass p“ oder „ich nehme an, dass p“ gebräuchlich sind, markiere die Zuschreibung von Wissen den Punkt der praktisch größtmöglichen Wahrscheinlichkeit, mit der eine Überzeugung eines Subjekts bezüglich p wahr ist, sodass die Fragende guten Grundes auf weitere kritische Nachfragen verzichten könne.²⁰¹ Demgegenüber ist die Zuschreibung von Verstehen stets kontextgebunden, sowohl bei der Bemessung der einzelnen Grade an Verstehen als auch bei der Festlegung der Schwelle für uneingeschränktes Verstehen. Wird einem Subjekt zugeschrieben, ein Phänomen verstanden zu haben, ist daher nicht ausgeschlossen, dass eine andere Zuschreibende in einem anderen Kontext dem Subjekt korrekterweise absprechen kann, das Phänomen verstanden zu haben. Zuschreibungen von Verstehen ist also nicht die generelle Gültigkeit zuzurechnen, die Craig bei Wissenszuschreibungen identifizierte. Wie noch deutlich werden wird, bedeutet das allerdings nicht, dass Zuschreibungen von Verstehen in ihrem Geltungsbereich gänzlich auf eine einzelne Zuschreibende relativiert sind: andere Zuschreibende können sich ebenso auf die Zuschreibung berufen wie auch die Zuschreibende selbst in der Lage ist, das Frageinteresse einer Dritten in ihre Evaluation des Verstehens eines Subjekts einfließen zu lassen.

Zusammenfassend zeigt sich also, dass die Methode der praktischen Explikation zwar auf den Verstehensbegriff angewendet werden kann, in einigen Details allerdings gegenüber der Anwendung auf „wissen“ modifiziert werden muss. Praktisch expliziert kommt somit sowohl „wissen“ als auch „verstehen“ in Reaktion auf ein spezifisches menschliches Bedürfnis eine bestimmte primäre Funktion zu: das Auszeichnen von verlässlichen InformantInnen im ersten

²⁰¹ Siehe Craig (1990, 98) sowie Hannon (2019, 71) zur Annahme, dass der Standard des verlässlichen Informanten den Punkt markiere, an dem Fragende vernünftigerweise von weiteren Nachfragen absehen können.

und von verlässlichen Problemlösenden im zweiten Fall. Betrachtet man die soziale Rolle, die die Begriffe im gemeinschaftlichen Leben spielen, könnte man sich abschließend fragen, ob eines der beiden Bedürfnisse, jenes nach InformantInnen oder jenes nach Problemlösenden, fundamentaler oder epistemisch wertvoller ist. Hannon etwa hat im Vergleich der beiden epistemischen Errungenschaften hervorgehoben, dass Zuschreibungen von Wissen essentielle soziale Funktionen übernehmen, die Zuschreibungen von Verstehen nicht übernehmen würden, weshalb er die vorsichtige These formulierte, dass Wissen eine entscheidendere Rolle für das Gedeihen der Menschen zukommen könnte.²⁰² Im Gegensatz zu PhilosophInnen wie Hannon möchte ich diese Frage im Kontext der vorliegenden Arbeit nicht betrachten, da ich erstens nicht sehe, wie beispielsweise ein besonderer sozialer Wert aus dem Umstand folgen soll, dass Wissenszuschreibungen öfter Nachfragen beenden, wenn doch Verstehenszuschreibungen auch das Ende eines Nachfrageprozesses sein können, sofern man eine einzelne Zuschreibende in ihrem Kontext betrachtet, und mir zweitens die Frage zu simpel erscheint. In bestimmten Kontexten erfordern unsere praktischen Bedürfnisse, dass wir eine verlässliche InformantIn identifizieren, in anderen Kontexten hingegen, dass wir eine verlässliche Problemlösende um Rat bitten. Zu postulieren, dass eine dieser Funktionen *generell* wertvoller sei, unterstellt, dass die zugrundeliegenden praktischen Bedürfnisse miteinander vergleichbar und hinsichtlich ihres epistemischen Wertes messbar sind, was mir nicht als möglich erscheint, da individuelle Umstände vernachlässigt würden.

Zugegebenermaßen ist dieser methodische Abriss ungemein kurz, kann man doch, wie Hannon beweist, guten Gewissens eine Monographie der Weiterentwicklung von Craigs praktischer Explikation widmen. Ich bin jedoch zuversichtlich, ausreichend methodische Klarheit für ein angemessenes Verständnis meines Verstehenskontextualismus geschaffen zu haben.

1.1.2 Die äußere Form

Die vorgestellte Verstehenskonzeption unterscheidet sich schon auf den ersten Blick deutlich von einer traditionellen Begriffsanalyse. Bei der Begriffsanalyse wird eine Menge einzeln notwendiger und zusammen hinreichender Referenzbedingungen für einen Ausdruck F angeführt. Erfüllt ein Ding x in jeder möglichen Situation die Referenzbedingungen von F , dann trifft der Ausdruck F auf x zu.²⁰³ Dass die Referenzbedingungen in „jeder möglichen Situation“ erfüllt sein müssen, zeigt an, dass jegliches Zuschneiden auf einzelne Kontexte ausgeschlossen ist.

²⁰² Hannon (2019, 247-248 sowie 255). Zu diesen Rollen gehört nach Hannon, dass Wissenszuschreibungen verlässliche InformantInnen auszeichneten, das Ende rationalen Nachfragens markierten sowie den nötigen epistemischen Standard für rationale Äußerungen anzeigten.

²⁰³ Frei nach Nimtz (2012, 222).

Weder können die einzelnen Referenzbedingungen mit einer kontextspezifischen Varianz versehen werden noch können die variierenden Interessen und Hintergründe verschiedener Sprechender oder Wissens- bzw. Verstehenssubjekte berücksichtigt werden.

Demgegenüber führe ich in der Definition meines Verstehenskontextualismus Bedingungen an, die erfüllt sein müssen, damit ein verstehenszuschreibender Satz wahr ist, der in einem bestimmten Kontext von einer Sprechenden geäußert wurde. Es mag verwundern, dass ich die Äußerung einer Sprechenden betrachte, ist doch mein Ziel, eine umfassende Theorie des Verstehens zu entwickeln. Die Verwunderung ob der ungewöhnlichen Form der Konzeption lässt sich jedoch rasch auflösen. Ganz wie im Fall von Craigs Analyse des Wissens soll auch mein Ausgangspunkt die prototypische Zuschreibungssituation von Verstehen in alltäglichen sowie in wissenschaftlichen Kontexten sein. Nun könnte man nach dem Vorbild Craigs aufschlüsseln, welche Eigenschaften ein Subjekt im Normalfall aufweisen muss, um als verlässliche Problemlösende zu fungieren. Würde ein Subjekt die Bedingungen erfüllen, würde es mit der Rolle der Problemlösenden genau die soziale Rolle ausfüllen, deren Kennzeichnung die primäre Funktion des Verstehensbegriffs ist. Stattdessen möchte ich die Bedingungen analysieren, unter denen eine Zuschreibung des Prädikats „verstehet x“ wahr ist. Der Unterschied zu Craigs Vorgehen ist dabei primär formaler Natur, da eine Sprechende einem Subjekt genau dann korrekterweise zuschreiben kann, Problemlösende zu sein und demnach über Verstehen zu verfügen, wenn das Subjekt die Bedingungen erfüllt, die man erfüllen muss, um als Verstehende zu gelten.

Gleichwohl ist diese Form der Analyse nicht bloß aus ästhetischen Gründen zu bevorzugen, sondern da sie bestimmte Elemente betont, die für eine Verstehenstheorie von zentraler Bedeutung sind. Erstens wird der kontextsensitive Charakter von Verstehen unmissverständlich hervorgehoben, da angeführt wird, dass die Konzeption die Wahrheitsbedingungen für einen verstehenszuschreibenden Satz aufschlüsselt, der in einem bestimmten Kontext geäußert wird. Zweitens verdeutlicht die Bezugnahme auf eine spezifische Sprechende, dass es von der zuschreibenden Person abhängt, ob einem Subjekt Verstehen korrekterweise zuzuschreiben ist und dass unterschiedliche Zuschreibende zu scheinbar gegensätzlichen, doch individuell korrekten Einschätzungen des Verstehens eines Subjekts gelangen können. Das bedeutet jedoch nicht, dass der Geltungsbereich der Verstehenszuschreibung nur auf die Person beschränkt ist, die die Zuschreibung vornimmt. Schreibt etwa eine sehr anspruchsvolle Zuschreibende nach umfangreicher Evaluation einem Subjekt korrekterweise einen hohen Grad an Verstehen zu, können sich andere Zuschreibende guten Gewissens auf diese Zuschreibung berufen und das

Subjekt als verlässliche Problemlösende konfrontieren, ohne selbst überprüfen zu müssen, ob das Subjekt die angeführten Bedingungen im erforderlichen Maß erfüllt.²⁰⁴

In der Konzeption ist von einer Sprechenden die Rede, die einen verstehenszuschreibenden Satz äußert.²⁰⁵ Die Formulierung wurde gewählt, da sie die prototypische Zuschreibungssituation widerspiegelt. Der Verstehenskontextualismus kann jedoch auch abweichende Situationen angemessen beschreiben, wie die folgenden zwei Spezifikationen verdeutlichen. Erstens möchte ich mich explizit nicht darauf festlegen, dass die Zuschreibende stets eine *Sprechende* ist, die einen verstehenszuschreibenden Satz *äußert*. Zwar ist es üblicherweise der Fall, dass Verstehenszuschreibungen ausformuliert werden, doch ist die Theorie ebenso mit Fällen kompatibel, in denen eine Verstehenszuschreibung nur gedacht wird, da das Aussprechen der Zuschreibung keine strukturellen Änderungen bedingt. Folglich wäre es kein Problem gewesen, die Konzeption disjunktiv zu formulieren und zu berücksichtigen, dass Verstehenszuschreibungen auch nur gedacht werden können – aus Gründen der Einfachheit wurde darauf verzichtet.

Zweitens möchte ich mit der dargestellten Formulierung nicht implizieren, dass die Zuschreibung von Verstehen stets ein Akt zwischen zwei Personen ist, einer zuschreibenden Person und einer Person, der Verstehen zugeschrieben wird. Stattdessen möchte ich von verschiedenen *funktionalen Rollen* sprechen, die jede Zuschreibung von Verstehen konstituieren: die Rolle der Fragenden, die Rolle der Zuschreibenden und die Rolle der Problemlösenden. Die *Fragende* wirft die Probleme auf, die die Problemlösende lösen muss, um sich für die Verstehenszuschreibung zu qualifizieren. Die *Zuschreibende* schreibt der Problemlösenden entweder Verstehen zu, spricht ihr Verstehen ab oder unterlässt es, sich auf eine Zuschreibung festzulegen, wenn die Evaluation der Problemlösenden uneindeutig war. Die *Problemlösende* schließlich qualifiziert sich für die Zuschreibung von Verstehen oder versagt darin, sich für die Zuschreibung zu qualifizieren. Es kann dabei variieren, von wie vielen realen Personen die funktionalen Rollen übernommen werden. In der prototypischen Zuschreibungssituation werden die funktionalen Rollen von zwei bis drei Personen übernommen, was sich in der Konzeption widerspiegelt, da die Sprechende zugleich Fragende und Zuschreibende ist.²⁰⁶ Es ist aber auch

²⁰⁴ Weitere Ausführungen zu Verstehenszuschreibungen und dem Zeugnis Dritter erfolgen am Ende des Kapitels.

²⁰⁵ Dass es sich dabei um eine Zuschreibung von interrogativem Verstehen handelt, dient lediglich der Übersichtlichkeit der Konzeption, ganz so, wie ich aus Gründen der Einfachheit zumeist entweder von verstandenen Phänomenen oder Zusammenhängen spreche. Wie ich im letzten Kapitel der Arbeit zeigen werde, kann mein Verstehenskontextualismus auch Zuschreibungen von Phänomenverstehen vollumfänglich entsprechen.

²⁰⁶ Aus Gründen der Simplizität entschied ich mich dafür, in der Konzeption nur von einer Sprechenden und einer Problemlösenden zu sprechen. Im Folgenden werde ich im Textfluss die Bezeichnungen der einzelnen sozialen Rollen verwenden. Ich bitte jedoch um Nachsicht, dass dadurch manche Szenarien nicht vollständig beschrieben werden – so wird es oft der Fall sein, dass ich ein Subjekt als Zuschreibende bezeichne, wenn es gleichzeitig Zuschreibende *und* Fragende ist. Leider ist ein solches Vorgehen nötig, um die Darstellung der Fallbeispiele nicht unnötig kompliziert ausfallen zu lassen. Sollten Unklarheiten auftreten – was ich nicht vermute, da die Beispiele

vorstellbar, dass eine Person in ihrem Brüten über einem Problem alle drei funktionalen Rollen übernimmt, indem sie sich selbst verschiedene relevante Fragen stellt, sich mit der Beantwortung der Fragen zur Lösung des Problems herantastet, um sich abschließend selbst Verstehen zuzuschreiben. Ebenso ist denkbar, dass die einzelnen funktionalen Rollen von Personengruppen übernommen werden, etwa, wenn mehrere Zuschreibende das Verstehen eines Subjekts evaluieren und zu einer einstimmigen Entscheidung gelangen – obgleich eine solche Konstellation im Gegensatz zum vorherigen Fall weiterführende gruppenspezifische Überlegungen erfordert, die im Rahmen der Arbeit nicht geleistet werden können.

Ein weiteres formales Charakteristikum meines Verstehenskontextualismus ist, dass es sich um einen Zuschreiberkontextualismus handelt, also um eine Spielart des Kontextualismus, bei der die Kontextfaktoren der Situation ausschlaggebend sind, in der sich die Zuschreibende zum Zeitpunkt der Zuschreibung befindet. Diese Festlegung ist auf den ersten Blick nicht alternativlos, da in der Debatte um den Wissenskontextualismus auch eine Form des Subjektkontextualismus vertreten wird: der *subjekt-sensitive Invariantismus (SSI)*.²⁰⁷ SSI wurde von PhilosophInnen wie John Hawthorne und Jason Stanley als Alternative zum Wissenskontextualismus entwickelt, wie ihn etwa Cohen, Lewis oder DeRose vertreten, und zielt darauf ab, durch die Berücksichtigung einer Reihe an Kontextfaktoren des Wissenssubjekts verschiedene Probleme der klassischen Begriffsanalyse des Wissens zu lösen, ohne sich dabei auf eine semantische Kontextsensitivität von „wissen“ festlegen zu müssen, die, wie wir gesehen haben, zutiefst problematisch ist.²⁰⁸ Im Kern von SSI steht die Annahme, dass verschiedene praktische Faktoren eines Subjekts S relevant sind für die Frage, ob S weiß, dass p.²⁰⁹ Diese Subjektfaktoren entsprechen grob den Fragen, von denen eine Zuschreibende bei der Zuschreibung von Wissen (oder auch Verstehen) geleitet sein könnte: Worauf richtet das Subjekt seine Aufmerksamkeit? Welche Alternativen zieht es in Betracht? Wie viel steht für das Subjekt auf dem Spiel?²¹⁰

trotz allem ausreichend eindeutig sein sollten – werden diese am Ende des Kapitels aufgelöst, wo ich mich umfassend mit dem Schema auseinandersetze, nach welchem Verstehen in der Praxis zugeschrieben wird.

²⁰⁷ Die Bezeichnung SSI ist nicht unkontrovers. Stanley selbst lehnt die Bezeichnung ab und bevorzugt „interest-relative invariantism“, da sich jede kohärente Theorie des Wissens auf subjektsspezifische Faktoren wie Überzeugungen oder Rechtfertigung beziehe und die Bezeichnung „SSI“ nicht offenbare, dass das essentielle Merkmal seiner Theorie ist, *nicht-traditionelle* Subjektfaktoren wie eben praktische Interessen einzubeziehen, Stanley (2005, 122). Ähnlich problematisch schätzt John Greco die Bezeichnung „SSI“ ein, da sie suggeriere, dass Subjektfaktoren nur innerhalb eines Invariantismus berücksichtigt werden können (2008, 424). Dagegen halte ich es für potentiell irreführend, die Theorie als Invariantismus zu bezeichnen, da auf Basis der Bezeichnung angenommen werden könnte, dass *gar keine* Kontextfaktoren relevant sind bei der Bestimmung von Wissen. Daher rührt auch, dass ich SSI als einen Subjektkontextualismus einstufe. Praktische Interessen, wie sie SSI fokussiert, variieren in Abhängigkeit des Kontexts, in dem sich das Subjekt befindet – die anderen Subjektbedingungen, die nach Stanley alle kohärenten (und invarianten) Wissenstheorien einbeziehen, hingegen nicht.

²⁰⁸ Siehe Kap. 2 des ersten Teils.

²⁰⁹ Hawthorne (2004, 157-158) sowie Stanley (2005, 85).

²¹⁰ Vgl. Hawthorne (2004, 157-158).

Vertrete man beispielsweise eine evidentialistische Theorie des Wissens – SSI sei ebenso wie der Wissenskontextualismus mit verschiedenen Theorien des Wissens kompatibel – ziehe SSI nach sich, dass die Überzeugung eines Subjekts von umso besseren Belegen gestützt werden müsse, je höher das praktische Interesse des Subjekts an der Wahrheit der Überzeugung sei, damit die Überzeugung Wissen darstellen könne.²¹¹

Bei SSI handle es sich im Gegensatz zum Wissenskontextualismus *nicht* um eine semantische These über die Kontextsensitivität von wissenszuschreibenden Sätzen, sondern um die metaphysische These, dass bestimmte praktische, also nicht wahrheitszuträgliche Faktoren, bei der Frage zu berücksichtigen sind, ob eine Überzeugung eines Subjekts Wissen darstellt.²¹² Dadurch lässt sich nachvollziehen, warum die Theorie Stanleys und Hawthornes üblicherweise als subjekt-sensitiver *Invariantismus* bezeichnet wird: völlig unabhängig von verschiedenen Sprechenden drücke ein Satz, der einem Subjekt zuschreibt, zu einem bestimmten Zeitpunkt Wissen zu haben, immer die gleiche Proposition und somit die gleiche Wissensrelation aus.²¹³ Daraus ergibt sich erstens der schon erwähnte Vorzug, dass nicht entgegen der eindeutigen linguistischen Datenlage postuliert werden muss, dass „wissen“ ein kontextsensitiver Ausdruck sei. Zweitens gelingt es SSI durch die Berücksichtigung der praktischen Interessen des wissenden Subjekts, bei einer bestimmten Klasse an Fallbeispielen, die für den Zuschreiberkontextualismus des Wissens problematisch ist, die Ergebnisse der theoretischen Analyse in Einklang mit unseren sprachlichen Intuitionen zu bringen. Dabei handelt es sich um Fälle, in denen eine Zuschreibende in einem Kontext mit niedrigem Standard den Wissensanspruch eines Subjekts evaluiert, dass sich in einem Kontext mit hohem Standard befindet. Da für den Zuschreiberkontextualismus der Kontext der Zuschreibenden ausschlaggebend ist, sind Fälle denkbar, in denen die Zuschreibende dem Subjekt Wissen zuschreiben müsste, obwohl dem Subjekt vor dem Hintergrund seiner anspruchsvollen Situation intuitiv Wissen abzusprechen wäre.²¹⁴

Sollte angesichts dieser Vorzüge SSI als valide Alternative zu einem zuschreiberfokussierten Verstehenskontextualismus in Betracht gezogen werden? Nun, zunächst muss festgestellt werden, dass SSI schon in Bezug auf Wissen mit verschiedenen Nachteilen einhergeht: einerseits zieht SSI die Negation des Intellektualismus und damit der sehr plausiblen Position nach sich, dass einzig und allein wahrheitszuträgliche Faktoren bedingen, ob die wahre Überzeugung eines Subjekts Wissen darstellt. Andererseits kann SSI zwar bei der genannten Klasse von Fallbeispielen die theoretische Analyse in Einklang mit unseren sprachlichen Intuitionen bringen,

²¹¹ Stanley (2005, 88).

²¹² Stanley (2005, 121).

²¹³ Stanley (2005, 86).

²¹⁴ Siehe das „High Contributor-Low Subject Stakes“ Szenario in Stanley (2005, 5).

bei anderen Arten von Fallbeispielen fährt hingegen der Zuschreiberkontextualismus des Wissens besser.²¹⁵ Betrachtet man, wie SSI auf Verstehen zu übertragen wäre, wird zudem ein weiterer Kritikpunkt relevant, den John Greco gegenüber SSI anführt. Greco stellt in seiner Gegenüberstellung von SSI und Zuschreiberkontextualismus fest, dass SSI fälschlicherweise suggeriere, dass der Zuschreiberkontextualismus nicht imstande sei, bei der Evaluierung eines Wissensanspruchs Kontextfaktoren des Subjekts in den Zuschreiberkontext einzubeziehen, etwa indem sich die Zuschreibende gedanklich in die Situation des Subjekts versetze.²¹⁶ Allerdings gestehen nicht nur führende Kontextualisten wie DeRose und Cohen diese Möglichkeit zu,²¹⁷ sie kann auch auf umfassende Weise in einem plausiblen subjekt-sensitiven Zuschreiberkontextualismus des Wissens berücksichtigt werden, wie ihn Greco selbst entwickelt.

Im Fall von Verstehen ist dann ersichtlich, dass nur ein solcher *subjekt-sensitiver Zuschreiberkontextualismus* der Weise entspricht, wie wir den Verstehensbegriff verwenden. Erstens haben wir festgestellt, dass Erklärungen immer adressatenbezogen sind und eine Erklärung erst dann Erklärungswert hat, wenn sie nicht nur objektiv korrekt, sondern auch eine gute Erklärung für die AdressatIn darstellt, was voraussetzt, dass erhellende Beispiele genutzt werden, das Vorwissen der AdressatIn angemessen berücksichtigt wird, eine verständliche Sprache gewählt wird, etc. Nehmen wir einmal an, dass zwei Personen am Zuschreibungsprozess beteiligt sind, ganz so, wie meine Konzeption die prototypische Zuschreibungssituation darstellt: eine Sprechende, die zugleich Fragende und Zuschreibende ist, sowie eine Problemlösende. Da Verstehen üblicherweise mittels Erklärungen erreicht wird, kann die Sprechende der Problemlösenden nur dann korrekterweise Verstehen zuschreiben, wenn die Problemlösende ihr eine auf sie zugeschnittene Erklärung des Phänomens präsentiert, also eine Erklärung, die den intellektuellen Hintergrund und die Interessen der Zuschreibenden berücksichtigt. Daraus folgt, dass die Problemlösende einer anderen Sprechenden gegenüber höchstwahrscheinlich eine andere Erklärung anführen müsste, um ihr das Phänomen zu eröffnen und sich für die Zuschreibung von Verstehen zu qualifizieren. Eine solche Differenzierung von Sprechenden ist jedoch nur möglich, wenn eine Theorie des Verstehens als Zuschreiberkontextualismus entwickelt wird. Darüber hinaus muss es aber auch möglich sein, dass die Sprechende Faktoren der Problemlösenden in ihre Evaluation einbeziehen kann, da von unterschiedlichen Problemlösenden unterschiedliche Problemlösefähigkeiten, und, damit verbunden, ein unterschiedliches Hintergrundwissen eingefordert werden können. Stellen wir uns etwa vor, dass in einem undefinierten Alltagskontext

²¹⁵ Stanley gesteht das selbst in (2005, 114-116) zu, sieht darin jedoch kein Problem, da er sprachliche Intuitionen nicht als geeignet erachtet, um eine Theorie zu validieren oder falsifizieren.

²¹⁶ Greco (2008, 425 sowie 433ff.).

²¹⁷ Siehe Greco (2008, Fn8). Seine eigene Theorie stellt Greco in (2008, 433ff.) dar.

– also keinem Schulunterricht und keiner universitären Berufungskommission – verschiedene angenommene Problemlösende hinsichtlich ihres Verstehens evaluiert werden. In einem solchen Kontext würde man einem Grundschulkind schon bei weitaus weniger elaborierten Ausführungen uneingeschränkt zuschreiben, beispielsweise den natürlichen Wasserkreislauf verstanden zu haben, als einem Abiturienten. Diesen Umstand nicht zu beachten, würde bedeuten, den individuellen intellektuellen Hintergrund von Subjekten in der Beurteilung ihres Verstehens systematisch nicht ausreichend zu würdigen.

Eine Theorie des Verstehens sollte also, so wie meine Konzeption, als subjekt-sensitiver Zuschreiberkontextualismus entwickelt werden, wenn sie die Weise widerspiegeln soll, wie wir den Verstehensbegriff verwenden. Gleichzeitig darf es nicht dazu kommen, dass vor dem Hintergrund der Theorie Zuschreibungen von Verstehen jeglicher Objektivität entbehren – schließlich muss es möglich sein, im Bedarfsfall Zuschreibung von Verstehen mit guten Gründen objektiv als inkorrekt einzustufen. Folglich muss die Konzeption eine angemessene Balance zwischen invarianten und kontextsensitiven Elementen beinhalten. Betrachten wir dazu erneut meine Verstehenskonzeption. Schon auf den ersten Blick lässt sich erkennen, dass die dritte Bedingung der Konzeption in sehr hohem Maß kontextualisiert ist, da sowohl die Probleme, die das Subjekt lösen muss, als auch die Art und Weise der Problemlösung von der Zuschreibenden bestimmt werden. Weniger ausschlaggebend ist die Zuschreibende hingegen bei der Bestimmung der Korrektheit der vorgeschlagenen Problemlösung. Obgleich es in den allermeisten Fällen die Zuschreibende selbst ist, die beurteilt, ob die angeführte Problemlösung korrekt ist, handelt es sich bei der Korrektheit der Problemlösung um ein objektives Kriterium, dessen Erfüllung generell auch ohne Bezug auf die Zuschreibende überprüft werden kann.

Im Gegensatz zur dritten Bedingung fällt bei den ersten beiden Bedingungen auf, dass sie nicht explizit auf den Kontext der Zuschreibenden Bezug nehmen. Die Bedingungen haben gegenüber der Problemlösebedingung somit einen vordergründig invarianten Charakter. Allerdings zeigt sich bei näherer Betrachtung, dass auch die Bedingungen (1) und (2) ein kontextsensitives Element aufweisen. Ausschlaggebend ist dabei, dass vom Subjekt *vage* gefordert wird, dass es eine *Menge* an Fakten und Abhängigkeitsbeziehungen kennen muss, statt den Umfang dieses Wissens invariant festzulegen. Da festgestellt werden konnte, dass aufgrund des kontextualistischen Charakters des Verstehens eine Theorie des Verstehens als Zuschreiberkontextualismus entwickelt werden sollte, hängt es typischerweise vom Zuschreibungskontext und folglich von der Zuschreibenden ab, *welche* Fakten und *welche* Abhängigkeitsbeziehungen

das Subjekt kennen muss, damit ihm korrekterweise Verstehen zugeschrieben werden kann.²¹⁸ Nun ist in meiner Verstehenskonzeption nicht vorgesehen, dass die Zuschreibende als Voraussetzung für die Zuschreibung das Hintergrundwissen des Subjekts abprüft – was überprüft wird, ist lediglich, ob das Subjekt die relevanten Probleme löst. Folglich ist das kontextsensitive Element der Wissensbedingungen so zu verstehen, dass es in Abhängigkeit von der dritten Bedingung in die Verstehenszuschreibung einfließt, da unterschiedliche Probleme, deren Lösung vom Subjekt verlangt wird, ein unterschiedliches Faktenwissen und Wissen von Abhängigkeitsbeziehungen erfordern.²¹⁹

Vermag dieses Verhältnis von invarianten und kontextsensitiven Elementen, unsere Zuschreibungspraxis von Verstehen angemessen widerzuspiegeln? Betrachten wir zuerst, wie darauf reagiert werden könnte, dass ein Subjekt eine imaginierte und jeglicher Faktizität entbehrende Problemlösung postuliert, ohne dass das der Zuschreibenden auffällt, sodass dem Subjekt fälschlicherweise Verstehen zugeschrieben wird. Da die Korrektheit der vorgeschlagenen Problemlösung nicht von den Kontextfaktoren der Zuschreibenden abhängt, kann ein solcher Fall schnell gelöst werden: entweder würde eine aufmerksame dritte Person auf die fehlerhafte Problemlösung hinweisen und die Zuschreibung als inkorrekt einstufen oder die Zuschreibende würde, sobald sie ihren Fehler bemerkt, selbst rückblickend feststellen, dass ihre Zuschreibung inkorrekt war und dem Subjekt korrigierend absprechen, das Phänomen verstanden zu haben.

Allerdings genügt es nicht, nur die Korrektheit der Problemlösung von den Kontextfaktoren der Zuschreibenden loszulösen. Stellen wir uns dazu vor, dass die Zuschreibende ein Problem hat, das einer überaus dringlichen Lösung bedarf: sie hält in wenigen Augenblicken einen Vortrag vor einem Fachpublikum und kämpft beinahe verzweifelt mit der Technik. Die Situation bemerkend, eilt ihr der Diskussionsleiter zu Hilfe, drückt ein paar Tasten, woraufhin die gewünschte Verbindung mit dem Beamer glückt und die Vortragspräsentation auf der Leinwand erscheint. Voller Erleichterung dankt die Zuschreibende dem Diskussionsleiter mit den Worten, dass er ihre Rettung sei und wirklich etwas von Technik verstehe – nicht wissend, dass der Diskussionsleiter nicht die leiseste Ahnung von Technik hat und lediglich wahllos ein paar Tasten betätigte, was glücklicherweise zur Lösung des Problems führte.

Wie ist mit einem solchen Szenario umzugehen? *Wären* auch die Wissensbedingungen (1) und (2) insofern kontextsensitiv, als die Problemlösende nur jene Fakten und Abhängigkeitsbeziehungen kennen müsste, die die Zuschreibende als relevant erachtet, *müsste* man in dem

²¹⁸ *Typischerweise*, da es Sonderfälle von Verstehenszuschreibungen gibt, wie etwa Zuschreibungen, die auf dem Zeugnis Dritter basieren, bei denen der Zuschreibungskontext auch nicht auf die dargestellte derivative Weise den Umfang der Wissensbedingungen bestimmt (siehe ferner Abschnitt 1.4).

²¹⁹ Siehe auch Abschnitt 1.4.

dargestellten Fall als korrekt anerkennen, dass die Zuschreibende dem Diskussionsleiter Verstehen zuschreibt. Schließlich zählt aufgrund der dringlichen Situation, in der sie sich befindet, für sie einzig und allein, dass ihr praktisches Problem zufriedenstellend gelöst wird. Ob der Diskussionsleiter darüber hinaus ein bestimmtes Wissen der entsprechenden technischen Fakten und Abhängigkeitsbeziehungen hat, ist nichts, was die Zuschreibende auch nur im Ansatz beschäftigt, ist sie gedanklich doch schon in ihren Vortrag vertieft. Allerdings scheint es schlichtweg falsch zu sein, zu sagen, dass der Diskussionsleiter ein Verständnis des technischen Problems hat und ausgehend von seinem Verständnis gezielt den Fehler beseitigte.

Szenarien der Art sind hingegen unproblematisch, wenn man für die korrekte Zuschreibung von Verstehen stets eine Menge an Fakten und Abhängigkeitsbeziehungen kennen muss, die in einer Verbindung zu dem aufgeworfenen Problem stehen. Auf den skizzierten Fall könnte man dann etwa reagieren, indem man anführt, dass der Diskussionsleiter die Problemlösung nur erraten hat und diese nicht auf entsprechendem Hintergrundwissen basiert. Auf ähnliche Weise kann man mittels der objektiven Verwurzelung der Wissensbedingungen auf die *Parrotting-Fälle* reagieren, also auf jene Klasse von Fallszenarien, deren verbindendes Element ist, dass eine Problemlösung von einem Subjekt lediglich nachgesprochen wird, ohne dass das Subjekt sie verinnerlicht hat. Auch in diesen Fällen könnte man dem Subjekt korrekterweise absprechen, das Phänomen verstanden zu haben, da mit dem bloßen Nachplappern einer Problemlösung zwar die dritte Bedingung der Konzeption erfüllt ist, das Subjekt jedoch nicht über relevantes Hintergrundwissen verfügt, da es ansonsten imstande gewesen wäre, die weitergebene Problemlösung auch selbst zu erfassen.

Es kann also festgehalten werden, dass die invarianten Elemente meiner Verstehenskonzeption sowohl garantieren, dass Zuschreibungen von Verstehen angefochten werden können, als auch verhindern, dass Verstehenszuschreibungen an Subjekte, die über kein relevantes Hintergrundwissen verfügen, als korrekt einzustufen wären. Trotz des kontextualistischen Charakters von Verstehen kann der Intuition Rechnung getragen werden, dass es sich generell um eine kognitive Leistung handelt, wenn man ein Phänomen versteht. Es sollte aber auch sichergestellt sein, dass die Balance nicht zuungunsten des kontextualistischen Charakters kippt, dass also die invarianten Elemente der Konzeption nicht erschweren, umfassend der Bandbreite alltäglicher wie wissenschaftlicher Verstehenszuschreibungen angemessen zu entsprechen. Glücklicherweise ist nicht davon auszugehen, dass ein solches Szenario droht. Craig realisierte den umfassenden Geltungsbereich seiner Wissenstheorie, indem er die dritte Bedingung, die verlässliche InformantInnen neben einer wahren Überzeugung zu erfüllen haben, unbestimmt ließ und lediglich forderte, dass die entsprechende Bedingung von der Fragenden detektierbar sein

muss sowie nach Ansicht der Fragenden ausreichend stark damit korrelieren muss, eine wahre Überzeugung bezüglich p zu haben. Derart offen ist keine der Bedingungen formuliert, die meine Verstehenstheorie konstituieren. Das ist allerdings auch nicht nötig, da *jede* der drei Bedingungen, direkt oder derivativ, kontextualisiert ist und somit alle Bedingungen eine inhärente Flexibilität aufweisen, um Zuschreibungen von Verstehen in der Breite zu entsprechen. Wie das im Detail funktioniert, soll in den folgenden Unterkapiteln umfassend betrachtet werden.

1.2 Die Wissensbedingungen der Konzeption

Zuerst zu den Bedingungen (1) und (2), jenen Bedingungen, die auf das Wissen abzielen, das von der Problemlösenden angewendet werden muss, damit sie die Probleme lösen kann, die die Zuschreibende als relevant erachtet. Bereits festgehalten wurde, dass es sich um objektive Bedingungen handelt, dass also für jede korrekte Zuschreibung von Verstehen ein bestimmtes Hintergrundwissen nötig ist, ganz gleich, ob das Hintergrundwissen von der Zuschreibenden als relevant erachtet wird. Auch wurde deutlich, dass sich in den Bedingungen ein kontextualisiertes Element verbirgt, da es in Abhängigkeit von den aufgeworfenen Problemen kontextuell variiert, wie umfangreich das Hintergrundwissen der Problemlösenden sein muss, damit ihr korrekterweise Verstehen zugeschrieben werden kann. Wie an der Konzeption ersichtlich, sind bei dem Hintergrundwissen der Problemlösenden zwei eng verwandte Wissensarten zu unterscheiden. Die erste Bedingung stellt eine Mindestanforderung an das Faktenwissen, das die Problemlösende in Verbindung zu dem fraglichen Phänomen besitzen muss, die zweite Bedingung eine Mindestanforderung an das Wissen entsprechender Abhängigkeitsbeziehungen. Nicht verwirren lassen sollte man sich dabei von der Formulierung, dass die jeweiligen Fakten und Abhängigkeitsbeziehungen „bekannt“ sein müssen – das Verb „kennen“ wurde lediglich gewählt, da es das beste deutsche Äquivalent zum englischen Verb „know“ ist, ohne damit etwas anderes als eine Wissensrelation zu bezeichnen. Betrachten wir nun, welche Anforderungen die Wissensbedingungen im Detail erheben.

1.2.1 Wissen von Fakten

Zu verstehen, warum der Motor nicht anspringt, ohne zu wissen, dass dort ein Motor ist; zu verstehen, warum der Baum seine Blätter im Herbst abwirft, ohne zu wissen, dass es ein Laubbaum ist; die Gezeiten verstehen, ohne zu wissen, dass es den Mond gibt – dass all diese Szenarien keine validen Fälle von Verstehen darstellen, weist auf den beinahe trivialen Umstand hin, dass man bestimmte Fakten kennen muss, um ein Phänomen verstehen zu können. Doch was sind eigentlich *Fakten*? Eine umfassende Untersuchung über den ontologischen und

metaphysischen Charakter von Fakten würde den Umfang der Arbeit ohne Zweifel sprengen, weshalb ich mich auf unsere intuitive Auffassung dessen berufen möchte, was wir als Fakten oder Tatsachen bezeichnen. So würden wir bei den angeführten Beispielen davon sprechen, dass dort in dem Auto tatsächlich ein Motor ist und dass es eine Tatsache ist, dass der Baum ein Laubbaum ist oder dass den Mond gibt. Ebenso würden wir aber auch im Reden über fiktive Dinge beispielsweise sagen, dass Harry Potter in der gleichnamigen Romanreihe tatsächlich seine bösen Widersacher besiegte, oder dass es durchaus den Fakten entspricht, dass Jack Torrance in Kubricks *The Shining* wie besessen auf der Schreibmaschine tippt, ohne damit implizieren zu wollen, dass Personen wie Harry Potter oder Jack Torrance jemals real existierten.

Man kann den Faktenbegriff also aufschlüsseln, indem man festhält, dass Fakten Dinge in der Welt und ihre Verhältnisse beschreiben, durch Dass-Sätze ausgedrückt werden und als die Basis wahrer Überzeugungen fungieren können. Ohne beanspruchen zu wollen, damit den Faktenbegriff angemessen theoretisch beschrieben zu haben oder eine vertretbare metaphysische These aufgestellt zu haben, ist eine derart grobe Formulierung doch geeignet, näherungsweise wiederzugeben, wann wir etwas als Fakt bezeichnen. Die Tatsache, dass der Motor nicht anspringt, beschreibt, dass dort ein Motor ist, der eine bestimmte Fehlfunktion aufweist und in einem bestimmten Verhältnis zum gesamten Auto steht, das etwa darin besteht, dass sich der Motor unter der Motorhaube des Autos befindet und mit einer Vielzahl von Schläuchen mit anderen Teilen des Autos verbunden ist. Ebenso beschreibt der Fakt, dass Harry Potter seine Widersacher besiegte, dass J. K. Rowling in der gleichnamigen Romanreihe die Figur Harry Potter mit ausgewählten Worten charakterisiert, die sie in ihrer Schrift mit einer bestimmten Tinte auf Papier mit einer spezifischen Beschaffenheit schrieb und mit denen sie die Figur Harry Potter in ein Verhältnis zu den anderen Figuren und der Rahmenhandlung der Romanreihe setzt.

Nicht nur diese Beispiele zeigen deutlich an, dass Verstehen nicht ohne Faktenwissen vorstellbar ist, auch aus dem betrachteten Verstehensbegriff selbst ergibt sich, dass ein bestimmter Umfang an Faktenwissen eine notwendige Bedingung für jedes Verstehen ist. Das Verstehen, das in dieser Arbeit betrachtet wird, besteht im Erfassen von Abhängigkeitsbeziehungen und hat Phänomene (Phänomen- oder Objektverstehen) ebenso wie Zusammenhänge (interrogatives Verstehen) als Objekt. Das Erfassen von Abhängigkeitsbeziehungen setzt voraus, dass es real existierende Dinge gibt, zwischen denen die erfassten Abhängigkeitsbeziehungen bestehen, ganz gleich, ob diese Dinge Teil eines komplexen Phänomens sind oder lediglich einen einzelnen verstandenen Zusammenhang konstituieren.

Dass Verstehen in Fakten verwurzelt sein muss, ist also offensichtlich. Doch wie ist es mit der Forderung, dass das Subjekt *Wissen* von den Fakten haben muss, damit ihm Verstehen

zugeschrieben werden kann – würde es nicht genügen, dass das Subjekt lediglich wahre Überzeugungen darüber hat, dass sich die Dinge so verhalten, wie das Subjekt es annimmt? Warum Faktenwissen nötig ist, lässt sich vor dem Hintergrund der praktischen Situation erkennen, in der sich die Zuschreibende befindet. Sie ist daran interessiert, eine verlässliche Problemlösende zu identifizieren, ein Subjekt also, das ihre Fragen und Probleme in Bezug auf ein Phänomen lösen kann. Stellen wir uns nun vor, dass die Zuschreibende von einem Subjekt eine Problemlösung ersucht und nicht unmittelbar imstande ist, die Korrektheit einer präsentierten Problemlösung zu überprüfen – etwa, da die von ihr aufgeworfenen Fragen Teil der Vorbereitung eines Experiments sind, weshalb sich erst im Laufe des Experiments zeigen würde, ob die vorbereitenden theoretischen Fragen zufriedenstellend beantwortet wurde. Stellen wir uns ferner vor, dass das Subjekt der Zuschreibenden ihre theoretischen Fragen beantwortet. In dem Moment kann die Zuschreibende nur erkennen, dass das Subjekt bestimmte Überzeugungen in Bezug auf die gestellten Fragen hat; Überzeugungen, die, ohne dass die Zuschreibende sich dessen bewusst wäre, wahr sind. Um sich hinsichtlich der Vorbereitung ihres Experiments abzusichern, bittet die Zuschreibende das Subjekt nun, zu begründen, warum es die gestellten Fragen auf diese Weise beantwortet hat, worauf das Subjekt nur mit einem Schulterzucken reagiert. Die naheliegende Reaktion wäre nun, dass die Zuschreibende die Vertrauenswürdigkeit der Antworten des Subjekts in Zweifel zieht und diesem nicht zuschreibt, über ein Verständnis der besprochenen Problematik zu verfügen.

Ist ein Subjekt nicht in der Lage, seine wahre Überzeugung bezüglich der relevanten Fakten zu rechtfertigen, offenbart es, dass seine Kenntnis der für die Problemlösung nötigen Fakten defizitär ist. In der Folge würde es höchstwahrscheinlich nicht als Problemlösende herangezogen werden, da die Belastbarkeit einer präsentierten Problemlösung von Beginn an fragwürdig wäre. Ebenso hätte eine Zuschreibende gute Gründe, eine getätigte Verstehenszuschreibung zu revidieren, wenn sich retrospektiv herausstellt, dass ein Subjekt, dem sie Verstehen zugeschrieben hat, nicht über ein relevantes Hintergrundwissen, sondern lediglich über entsprechende wahre Überzeugungen verfügt. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass sich in der Zuschreibenden retrospektiv das Gefühl einstellt, mit der Zuschreibung ein Risiko eingegangen zu sein, das sie nicht eingegangen wäre, wenn ihr zum Zeitpunkt der Zuschreibung bewusst gewesen wäre, dass das Subjekt nicht in der Lage ist, seine wahren Überzeugungen zu rechtfertigen und folglich nicht über Wissen der relevanten Fakten verfügt.²²⁰ In der Summe ist somit ersichtlich, dass es gute Gründe gibt, als Bedingung für jede korrekte Verstehenszuschreibung aufzurufen, dass das Subjekt über *Faktenwissen* bezüglich des Phänomens verfügen muss.

²²⁰ Vgl. Craig (1990, 49).

Wie bereits wiederholt angemerkt wurde, variiert der Umfang des Faktenwissens allerdings von Kontext zu Kontext. Als Mindestanforderung muss das Subjekt genau jene Fakten kennen, die das Wissen der Abhängigkeitsbeziehungen gemäß Bedingung (2) ermöglichen. Darüber hinaus hängt es von den betrachteten Problemen ab, wie viele Fakten die Problemlösende kennen muss, um sich in dem Kontext für die Zuschreibung von Verstehen zu qualifizieren. Dabei ist ebenso denkbar, dass die Lösung der Probleme, die die Zuschreibende als relevant erachtet, schwerpunktmäßig erfordert, dass die Problemlösende das Faktenwissen wiedergibt, dass sie bezüglich des Phänomens hat, wie auch vorstellbar ist, dass für die Lösung der Probleme weit aus entscheidender ist, dass die Problemlösende dieses Wissen anwenden kann, dass also der Umfang des Faktenwissens für die Zuschreibende nachrangig ist. Üblicherweise gehen Problemlösungen jedoch mit ähnlichen Anforderungen an das Faktenwissen und das Wissen der Abhängigkeitsbeziehungen einher, dass die Problemlösende haben muss. Wieso dem so ist, wird bei der Betrachtung der zweiten Wissensbedingung deutlich, die sich nun anschließt.

1.2.2 Wissen von Abhängigkeitsbeziehungen

Die zweite Bedingung führt an, dass die Problemlösende eine Menge von Abhängigkeitsbeziehungen bezüglich eines Phänomens kennen muss, damit ihr korrekterweise zugeschrieben werden kann, das Phänomen zu verstehen. Die Bedingung greift den epistemischen Kern des *grasping*-Elements auf, das, wie im Kapitel zum Forschungsstand beschrieben, unisono als *das* charakteristische Merkmal von Verstehen aufgefasst wird. Wie dargelegt, finden sich in der Debatte vorrangig zwei umfassende Ansätze, wie die *grasping*-Metapher aufzulösen ist. Nach Stephen Grimm besteht das Erfassen von Zusammenhängen darin, modal über die Teilelemente eines Zusammenhanges nachzudenken, also etwa zu registrieren, wie sich die Elemente eines Gesamtsystems ändern würden, wenn man bestimmte Elemente des Systems modifiziert.²²¹ Konkret zeige sich die modale Fähigkeit etwa darin, bezüglich des Zusammenhangs „Was-wäre-wenn-Fragen“ beantworten zu können. Demgegenüber schlüsselt Alison Hills das Erfassen von Zusammenhängen als eine Menge von kognitiven Fähigkeiten auf, die insgesamt ermöglichen, dass das Subjekt „kognitive Kontrolle“ über den Zusammenhang ausüben kann.²²² Diese Fähigkeiten seien etwa, dass das Subjekt einer Erklärung des Zusammenhanges folgen kann und dass es in der Lage ist, den Zusammenhang in eigenen Worten wiederzugeben.

Anhand beider Konzeptionen kann gezeigt werden, dass das Erfassen von Zusammenhängen Wissen von Abhängigkeitsbeziehungen ebenso erfordert wie bestimmte kognitive

²²¹ Grimm (2011, 2014, 2017).

²²² Hills (2015).

Fähigkeiten. Stellen wir uns dazu vor, dass Annika in einem Café einen Tee trinkt. Als sie ihr Handy in ihrer Handtasche klingeln hört, dreht sie ihren Oberkörper, um das Handy aus der Tasche zu holen, die über der Stuhllehne hängt, und stößt dabei mit ihrem Ellenbogen ihre Teetasse um. Sofort versteht sie, warum ihre Teetasse umgefallen ist. Nach Grimm identifiziert sie die relevanten modalen Faktoren: hätte ihr Handy nicht geklingelt, hätte sie ihren Oberkörper nicht gedreht; hätte sie ihren Oberkörper nicht gedreht, wäre sie mit dem Ellenbogen nicht an die Teetasse gestoßen; wäre sie mit ihrem Ellenbogen nicht an die Teetasse gestoßen, wäre diese nicht umgefallen. Ähnlich kann die Situation mit Hills wiedergegeben werden, da Annika erklären kann, warum die Teetasse umgefallen ist (weil sie die Tasse mit ihrem Ellenbogen umstieß); einer solchen Erklärung folgen könnte, sie in ihren Worten wiedergeben könnte sowie auf ähnliche Zusammenhänge (ein Wasserglas statt einer Teetasse fällt um) anwenden könnte.

Erklärt Annika einer anderen Person, dass die Teetasse umgefallen ist, da sie mit ihrem Ellenbogen an sie stieß, übt sie eine kognitive Fähigkeit aus. Erklärungen zu formulieren, modale Inferenzen vorzunehmen sowie erfasste Zusammenhänge auf verwandte Phänomene anzuwenden sind kognitive Fähigkeiten. Was Annika in den kognitiven Fähigkeiten anwendet, ist hingegen ihr Wissen der entsprechenden Abhängigkeitsbeziehungen. Sie kann nur erklären, dass die Teetasse wegen des Ellenbogenstoßes umgefallen ist, wenn sie weiß, dass das Umfallen der Teetasse kausal davon abhängt, dass Annika mit ihrem Ellenbogen Kraft auf sie einwirkte. In gleichem Maß basiert das modale Nachdenken nach dem Vorbild Grimms darauf, dass dem Subjekt die entsprechenden Abhängigkeitsbeziehungen bekannt sind.

Warum ist es so wichtig, zwischen diesen Teilaspekten des Erfassens von Abhängigkeitsbeziehungen zu unterscheiden? Zunächst ist es ein Kennzeichen guter Analyse, zu unterscheiden, was verschieden ist. Wissen von Abhängigkeitsbeziehungen zu haben und ein solches Wissen zu nutzen, um beispielsweise Erklärungen zu formulieren, sind schlichtweg verschiedene Dinge. Darüber hinaus ist es mit der praktischen Situation der Zuschreibenden zu begründen, warum der Fähigkeitenaspekt vom Wissensaspekt des Erfassens von Zusammenhängen zu unterscheiden ist, da unterschiedliche Zuschreibende in unterschiedlichen Kontexten die beiden Aspekte verschieden gewichten können. Beispielsweise ist vorstellbar, dass ein Subjekt mit einem recht guten Vorwissen einen bestimmten Teil eines Phänomens noch nicht verstanden hat, daraufhin eine andere Person konsultiert und von dieser die benötigte Information erhält, nämlich, dass es sich um einen rein statistischen Zusammenhang handelt. In einem solchen Fall sind weitergehende Ausführungen nicht nötig, in denen anspruchsvollere kognitive Fähigkeiten zur Anwendung gebracht würden, um die aufgeworfene Frage zu klären, wohingegen andere Problemlösungen weitaus umfassendere Erklärungen erfordern können.

In meiner Verstehenskonzeption werden die kognitiven Fähigkeiten in der dritten Bedingung berücksichtigt, das Wissen von Abhängigkeitsbeziehungen in der zweiten Bedingung. Die zweite Bedingung spiegelt also den epistemischen Kern des Erfassens von Zusammenhängen wider. Dass es sich dabei um eine objektive Bedingung mit einem kontextualisierten Element handelt, muss nicht noch einmal ausgeführt werden. Angeschnitten habe ich im vorherigen Abschnitt jedoch, dass es möglich ist, das Verhältnis der beiden Wissensbedingungen zueinander zu spezifizieren. Generell entspricht der Umfang der bekannten Abhängigkeitsbeziehungen näherungsweise dem Faktenwissen, das das Subjekt bezüglich des Phänomens hat. Zwar ist denkbar, dass das Verstehen eines Subjekts vordergründig im Wissen der Abhängigkeitsbeziehungen besteht, die zwischen einer Menge an Fakten existieren, die dem Subjekt bezüglich eines Phänomens bekannt sind: wie sich die Dinge etwa statistisch oder kausal zueinander verhalten, die die Fakten beschreiben. In einem solchen Fall würde eine Zunahme an Verstehen darin bestehen, dass sich das Subjekt immer mehr Abhängigkeitsbeziehungen erschließt, die zwischen der Menge an Fakten existieren, beispielsweise, indem es von einem anderen Subjekt unterrichtet wird. Dementgegen ist ein höherer Grad an Verstehen in den meisten Fällen auch von einer zunehmenden Menge an bekannten Fakten gekennzeichnet. Zurückzuführen ist das auf den holistischen Charakter von Verstehen. Üblicherweise erweitern wir unser Verstehen, indem wir einen neuen Fakt bezüglich des Phänomens lernen. Haben wir ein bestimmtes Verständnis der Gezeiten, erweitern sich das Verständnis etwa, wenn wir erfahren, dass auch die Sonne die Gezeiten beeinflusst. Damit sich unser Verständnis erweitern kann, müssen wir jedoch erkennen, *wie* sich der neu gelernte Fakt zu dem bereits Bekannten verhält. Ein neuer Fakt wird also nur Teil des Verstehens, wenn uns bewusst wird, durch welche Abhängigkeitsbeziehungen der neue Fakt mit welchen bereits bekannten Fakten verknüpft ist. Da üblicherweise Fakten den Anstoß zur Verstehenserweiterung geben und jeder neue Fakt dazu führt, dass uns zusätzliche Abhängigkeitsbeziehungen bekannt werden, nimmt unser Wissen der Abhängigkeitsbeziehungen bezüglich eines Phänomens üblicherweise genau dann zu, wenn wir unser Faktenwissen bezüglich des Phänomens erweitern. Es ist daher nur schwer vorstellbar, dass sich die zweite Bedingung in ihrem Umfang völlig von der ersten Bedingung entkoppelt, obgleich sie gegenüber der ersten Bedingung generell stärker ausgeprägt sein wird, da ein neuer Fakt, der Teil des Verständnisses eines Phänomens wird, üblicherweise mittels mehrerer Abhängigkeitsbeziehungen an verschiedene bereits bekannte Fakten anknüpft.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass die ersten beiden Bedingungen der Konzeption im Zusammenspiel miteinander das Hintergrundwissen konstituieren, dass das Subjekt vom Phänomen hat. Damit sich ein Subjekt für die Zuschreibung von Verstehen

qualifizieren kann, muss es allerdings nicht nur über spezifisches Wissen verfügen, sondern auch in der Lage sein, das Wissen erfolgreich anzuwenden. Wie sich im nächsten Abschnitt zeigen wird, bedarf es einer komplexen Bedingung, um diese beinahe triviale Aussage angemessen theoretisch zu beschreiben und konzeptionelle Stolpersteine zu vermeiden.

1.3 Die Problemlösebedingung der Konzeption

Dass ein Subjekt nicht nur über relevantes Wissen verfügen muss, sondern auch in der Lage sein muss, dieses Wissen gezielt anzuwenden, um sich für die Zuschreibung von Verstehen zu qualifizieren, ist sowohl ein zentrales Charakteristikum unserer alltäglichen Verwendungspraxis des Ausdrucks „verstehen“ als auch Konsens in der analytischen Debatte um Verstehen. Der trivialen Wahrheit des Umstandes ungeachtet, lohnt es sich, umfassend zu analysieren, was es bedeutet, dass Subjekte in der Lage sein müssen, relevante Fragen korrekt zu beantworten, Erklärungen zu geben und Probleme zu lösen, um als Verstehende zu gelten, da genau diese Elemente die Natur des Verstehens in besonderem Maß erhellen. Damit sind wir bei der dritten Bedingung meiner Konzeption angelangt, welche darauf abzielt, das Problemlöseelement des Verstehens vollumfänglich zu beschreiben. Dieses zentrale Charakteristikum des Verstehens soll nun anhand der einzelnen Teile der dritten Bedingung vorgestellt werden.

Im Zentrum der Problemlösebedingung steht der *Problembegriff*. Der Terminus *Probleme* soll als Sammelbegriff für all die Unklarheiten fungieren, die eine Fragende hinsichtlich eines Phänomens haben kann. Indem ich fordere, dass ein Subjekt die Probleme der Fragenden lösen muss, um Verstehen korrekterweise zugeschrieben zu bekommen, soll ausgedrückt werden, dass das Subjekt all dem zufriedenstellend beikommen muss, dass die Fragende daran hindert, das gewünschte Verstehen eines Phänomens zu erreichen, ganz gleich, ob es sich um begriffliche Mehrdeutigkeiten handelt, die mit wenig Mühe aufzulösen sind oder um komplexe technische Hindernisse, deren Überwindung tiefgehende Ausführungen erfordern. Die sehr weite Auslegung des Problembegriffs ermöglicht, die gesamte Bandbreite an möglichen Verstehenszuschreibungen angemessen zu beschreiben. Nicht nur können Unklarheiten jedweder Komplexität als Probleme aufgefasst werden, die gelöst werden müssen, um Verstehen zu ermöglichen. Auch kann man Fragen, die in alltäglichen Kontexten das Verstehen eines Phänomens erschweren ebenso guten Gewissens als Probleme bezeichnen wie die komplexen Widrigkeiten, denen Forschende in ihrem Forschungsalltag ausgesetzt sind.

Um korrekterweise Verstehen zugeschrieben zu bekommen, muss ein Subjekt also einer breiten Menge an Unklarheiten erfolgreich begegnen. Da ich fordere, dass alle Probleme, die von der Zuschreibenden im Zuschreibungskontext als relevant erwartet werden, wirklich

gelöst werden, kann nicht schon dann Verstehen korrekterweise zugeschrieben werden, wenn die Problemlösende nur über das Potential verfügt, die aufgeworfenen Probleme zufriedenstellend zu lösen. Stattdessen muss die Problemlösende die fraglichen Problemlösungen im Zuschreibungskontext zum Zeitpunkt der Zuschreibung tatsächlich hervorbringen. Zu begründen ist das mit der praktischen Situation, in der sich die Zuschreibende befindet. So, wie bei Craigs praktischer Explikation des Wissens die verlässliche InformantIn über eine Eigenschaft verfügen muss, die nach Ansicht der Fragenden ausreichend stark damit korreliert, eine wahre Überzeugung bezüglich p zu haben und die zudem von der Fragenden identifizierbar ist, muss in meiner Verstehenstheorie die Zuschreibende natürlich evaluieren können, ob die Problemlösende in der Lage ist, die Probleme zu lösen. Das ist nur möglich, wenn die Problemlösende die Problemlösungen auch wirklich im Zuschreibungskontext zum Zuschreibungszeitpunkt produziert. Macht die Problemlösende das nicht, obgleich sie dazu in der Lage wäre, kann die Zuschreibende ihr Problemlösepotential nicht erkennen und ihr folglich nicht zuschreiben, das Phänomen verstanden zu haben – obwohl damit objektiv betrachtet der Problemlösenden in gewisser Hinsicht Unrecht angetan wird, da sie das Phänomen kognitiv durchdrungen hat und in der Lage gewesen wäre, angemessene Problemlösungen hervorzubringen.²²³

Die Problemlösende muss also tatsächlich die relevanten Probleme in dem Zuschreibungskontext lösen. Sie muss allerdings nicht alle Probleme lösen, die die Fragende bezüglich des Phänomens hat, sondern nur *all die Probleme*, die die Zuschreibende *in ihrem Kontext als relevant erachtet*. Den Umfang der zu lösenden Probleme auf die Weise einzuschränken ist notwendig, um zu verhindern, dass an die Problemlösende unrealistische Anforderungen gestellt werden. Prinzipiell wirft die Fragende eine Reihe von Problemen auf, die die Problemlösende zu lösen hat. In den meisten Fällen werden genau diese Probleme von der Zuschreibenden als lösungsbedürftig angesehen. Es könnte jedoch sein, dass die Fragende nach Ansicht der Zuschreibenden eine Menge unangemessener oder gar themenfremder Probleme vorschlägt, etwa weil sie frech ist oder ignorant gegenüber den kognitiven Fähigkeiten und dem Hintergrundwissen der Problemlösenden. Ein solcher Fall wäre es, wenn ein Physikprofessor den Physikunterricht seiner 15-jährigen Tochter besucht und von ihren KlassenkameradInnen erfordert,

²²³ Nicht unerwähnt lassen möchte ich, dass es sich bei den Problemen, die für die Zuschreibung relevant sind, üblicherweise nur um eine Teilmenge aller möglichen Probleme handelt, die man im Bezug auf ein Phänomen aufwerfen könnte – etwa, weil die Zuschreibende in der Lage war, sich Teile des Phänomens selbst zu erschließen oder weil sie manche Probleme nicht als relevant erachtet. Wird einem Subjekt Verstehen zugeschrieben, wird ihm also üblicherweise auf Basis einer begrenzten Menge an Problemen die erweiterte Kompetenz zugeschrieben, auch ähnliche Probleme zufriedenstellend lösen zu können. Eine Modifikation der Konzeption ist dafür nicht nötig: kann ein Subjekt alle aufgeworfenen Probleme zufriedenstellend lösen, geht man schlichtweg davon aus, dass das Subjekt auch andere relevante Probleme lösen kann. Dementsprechend würde man ein Problem, bei dem man sich als Zuschreibende unsicher ist, ob die Problemlösende es lösen kann, gegenüber der Problemlösenden erwähnen, um dann evaluieren zu können, ob diese es zufriedenstellend lösen kann.

seine Fragen so beantworten und seinen Ausführungen so folgen zu können, als würde es sich bei den SchülerInnen um gelehrte KollegInnen handeln. Um solche Fälle auszuschließen, muss die Problemlösende von allen Problemen, die die Fragende aufwirft, nur jene Probleme lösen, die die Zuschreibende tatsächlich in ihrem Kontext als relevant einstuft. Dass dabei der Kontext der Zuschreibenden maßgeblich ist, sollte nicht mehr verwundern, da hinlänglich gezeigt wurde, dass eine Verstehenstheorie als Zuschreiberkontextualismus entwickelt werden sollte.

Im vorherigen Absatz wies ich darauf hin, dass die Problemlösende *alle* Probleme lösen muss, die die Zuschreibende in ihren Kontext als relevant erachtet. Die Lösung aller Probleme wird gefordert, da in der Konzeption der Problemlösenden ein uneingeschränktes Verstehen des Phänomens zugeschrieben wird. Im Gegensatz dazu ist es mit der Zuschreibung eines Grades an Verstehen kompatibel, dass bestimmte Probleme, die von der Zuschreibenden als relevant erachtet wurden, von der Problemlösenden nicht zufriedenstellend gelöst werden.

Weiterhin findet sich in der dritten Bedingung, dass die Problemlösende die relevanten Probleme auf eine *Art und Weise lösen* muss, die die *Zuschreibende als angemessen* erachtet. Im zweiten Kapitel des ersten Teils der Arbeit wurde die Kontextsensitivität von Verstehen unter anderem auf den Umstand zurückgeführt, dass Verstehen und Erklären in einem engen begrifflichen Zusammenhang stehen und dass Erklärungen genuin kontextsensitiv sind, da sie nur dann Erklärungswert haben, wenn sie auf die intellektuellen Bedürfnisse ihrer AdressatInnen zugeschnitten sind. Ganz analog müssen alle Ausführungen, mittels derer die Problemlösende die aufgeworfenen Probleme zu lösen versucht, auf die Bedürfnisse der Fragenden zugeschnitten sein. In Abhängigkeit von der Fragenden kann dafür Verschiedenes nötig sein: die Komplexität der Ausführungen zu reduzieren, gute Beispiele zu verwenden, Skizzen anzufertigen, etc. Ist die Problemlösende dazu nicht in der Lage, kann ihr guten Grundes abgesprochen werden, das Phänomen zu verstehen, selbst wenn sie einer anderen Fragenden mit einem anderen intellektuellen Hintergrund das Phänomen zufriedenstellend hätte eröffnen können. Betrachten wir zur Verdeutlichung erneut das genannte Beispiel des Physikprofessors, der den Schulunterricht seiner Tochter besucht. Da er ein angesehener Professor ist, kann er sein Forschungsgebiet tiefgehend mit KollegInnen diskutieren; ohne Zweifel würden diese ihm korrekterweise zuschreiben, sein Forschungsgebiet verstanden zu haben. Ist er allerdings nicht in der Lage, sein Forschungsgebiet NeuntklässlerInnen verständlich zu machen, können die SchülerInnen ihm hingegen korrekterweise absprechen, sein Forschungsgebiet verstanden zu haben – schließlich war er nicht imstande, *ihre* Probleme auf eine angemessene Weise zu lösen. Kann er im Pausengespräch hingegen der Lehrerin sein Forschungsgebiet zufriedenstellend eröffnen, hätte diese jeden Grund, ihm erneut korrekterweise Verstehen zuzuschreiben.

Diese Szenarien mögen eigenartig anmuten, erscheint es doch merkwürdig, einem gestandenen Professor derart wechselhaft zu- bzw. abzusprechen, sein Forschungsgebiet verstanden zu haben. Die Verwunderung lässt sich aber auflösen, wenn man sich die praktische Situation der Fragenden und der Zuschreibenden vor Augen führt. Was würde man den SchülerInnen vorwerfen können, wenn sie dem Professor Verstehen absprechen? Doch sicherlich nicht, dass ihr Urteil falsch war und sie dem Professor aufgrund seiner akademischen Stellung zuschreiben müssen, sein Forschungsfeld verstanden zu haben – denn wie würde man dann auf den naheliegenden Einwand reagieren, dass er nicht imstande war, die Fragen der SchülerInnen angemessen zu beantworten? Folglich kann man zwar mit dem Urteil der SchülerInnen konträr gehen und dem Professor Verstehen zuschreiben, doch die Korrektheit des Urteils der SchülerInnen anzufechten ist in einem solchen Kontext nicht möglich, weist schließlich die Unfähigkeit, eine Problemlösung zu entwickeln, die der AdressatIn der Problemlösung angemessen entspricht, auf ein Defizit im Verstehen hin.

Es ist somit erkennbar, dass der Fragenden eine zentrale Rolle zukommt, wenn beurteilt wird, ob die Problemlösende die betrachteten Probleme auf eine angemessene Weise zu lösen imstande ist. Nichtsdestotrotz obliegt es letztlich der Zuschreibenden, die Angemessenheit der Problemlösung zu beurteilen. Dabei handelt es sich lediglich um ein technisches Detail, das darin besteht, dass die Zuschreibende die Zuschreibung vornimmt und sich folglich selbst vergewissern muss, ob die Zuschreibungsbedingungen erfüllt sind. Nehmen im Zuschreibungsprozess unterschiedliche Personen die Rollen der Zuschreibenden und der Fragenden ein, vergewissert sich die Zuschreibende mittels direkter Interaktion mit der Fragenden, ob die hervorgebrachten Problemlösungen für die Fragende angemessen waren – beispielsweise indem sie überprüft, ob die Fragende den Ausführungen der Problemlösenden mit einem Nicken folgt oder ob die Fragende verbal signalisiert, die Problemlösungen zufriedenstellend vernommen zu haben. Handelt es sich hingegen um eine Person, die gleichzeitig Fragende und Zuschreibende ist, fällt die Feststellung der Angemessenheit der Problemlösung noch direkter mit der Zuschreibung des Verstehens an die Problemlösende zusammen.

Ob ein Problem auf zufriedenstellende Weise gelöst wurde, kann somit nicht unabhängig vom Zuschreibungskontext festgestellt werden. Dementgegen ist es eine objektive Voraussetzung jeder korrekten Verstehenszuschreibung, dass die Ausführungen der Problemlösenden *korrekt* sein müssen. Dieses kontextunabhängige Element stellt sicher, dass Verstehen nicht korrekterweise auf Basis von falschen Problemlösungen zugeschrieben werden kann, selbst, wenn sie der Zuschreibenden zum Zeitpunkt der Zuschreibung als angemessen erschienen. Dementsprechend ist es immer möglich, guten Grundes die Zuschreibung von Verstehen

rückwirkend zu annullieren, wenn man erfährt, dass eine Problemlösende in ihrer Problemlösung eklatante Falschheiten aufrief und man ihr folglich fälschlicherweise Verstehen zuschrieb. Zu beachten ist jedoch, dass es nicht gegen die Korrektheit der Problemlösung spricht, wenn sich die Problemlösende erstens Idealisierungen und Abstraktionen bedient, da diese oftmals erforderlich sind, um eine Problemlösung auf den intellektuellen Hintergrund der Fragenden zuzuschneiden, oder wenn die angeführte Problemlösung zweitens lediglich periphere Falschheiten beinhaltet, da diese, wie im Kapitel zum Forschungsstand ersichtlich wurde, nicht gegen die Faktizität von Verstehen sprechen, wenngleich derartige Falschheiten in manchen Kontexten bedingen können, dass statt eines uneingeschränkten Verstehens nur ein spezifischer Grad von Verstehen zugeschrieben wird.

Zusammenfassend stellt die dritte Bedingung meiner Konzeption mittels einer umfassenden Kontextualisierung sicher, dass Verstehenszuschreibungen in der Breite entsprochen werden kann, ohne dabei aus dem Blick zu verlieren, dass man eine Zuschreibung von Verstehen stets hinsichtlich ihrer Korrektheit anfechten können sollte. In gewisser Weise bildet die dritte Bedingung somit das Gegengewicht zu den Wissensbedingungen der Konzeption, die trotz ihrer generell invarianten Ausrichtung ein kontextsensitives Element beinhalteten. Auch eröffnet sich anhand der dritten Bedingung die Bezeichnung meiner Theorie als *radikaler* Verstehenskontextualismus. So ist die dritte Bedingung umfassend kontextualisiert und greift damit die Natur des Verstehens auf. Weiterhin ist diese Bedingung zumeist die einzige Bedingung, die im Zuschreibungsprozess von der Zuschreibenden direkt evaluiert wird, während die Wissensbedingungen üblicherweise nur dann relevant werden, wenn die Korrektheit einer Zuschreibung angefochten wird oder zusätzlich begründet werden soll. Zwar können die Wissensbedingungen, wie im nächsten Kapitel weiter ausgeführt wird, unter bestimmten Umständen im Zuschreibungsprozess abgeprüft werden. Entscheidendes Kriterium für die Zuschreibung von Verstehen bleibt allerdings stets die Problemlösebedingung, sodass letztlich in den meisten Fällen bei Verstehenszuschreibungen nur die Problemlösebedingung ausschlaggebend ist, sodass zum überwiegenden Teil ein kontextsensitives Element entscheidet, ob Subjekten Verstehen korrekterweise zugeschrieben werden kann.

Damit schließt sich die umfassende Vorstellung meiner Verstehenskonzeption. Die methodischen Hintergrundannahmen meiner Theorie sowie das konzeptionelle Rahmenwerk und die einzelnen Bedingungen meines Verstehenskontextualismus sollten nun hinlänglich vorgestellt sein. Zum Abschluss des Kapitels möchte ich die konkrete Zuschreibungssituation noch genauer in den Blick nehmen und aufschlüsseln, welche Form Zuschreibungen von uneingeschränktem Verstehen sowie Zuschreibung spezifischer Grade an Verstehen in der Praxis

annehmen können und wie Verstehenszuschreibungen auf Basis des Zeugnisses Dritter vorgenommen werden können.

1.4 Das Zuschreibungsschema von Verstehen

Im ersten Teil des Unterkapitels führte ich ein, dass drei soziale Rollen konstitutive Bestandteile von Verstehenszuschreibungen sind, die von einer variablen Anzahl an realen Personen eingenommen werden können: die Rolle der Fragenden, die Rolle der Zuschreibenden und die Rolle der Problemlösenden. Im Folgenden möchte ich näher betrachten, auf welche Weise die sozialen Rollen bei der Zuschreibung von Verstehen interagieren. Um ein besseres Verständnis der sozialen Rollen zu ermöglichen, dient als Ausgangspunkt eine Situation, in der Subjekt A sagt, dass es ein bestimmtes Phänomen nicht verstanden hat und Subjekt B darum bittet, ihr jemanden zu empfehlen, der ihr das fragliche Phänomen erklären kann. Subjekt B empfiehlt daraufhin Subjekt C. Da Subjekt B nur solche Personen als Erklärende empfehlen würde, die selbst über Verstehen verfügen, schreibt Subjekt B mit ihrer Empfehlung Subjekt C zu, Verstehen des entsprechenden Phänomens zu haben. Subjekt A ist also eine Fragende, Subjekt B eine Zuschreibende, Subjekt C eine Problemlösende. In einer solchen Situation kann man die Zuschreibung von Verstehen schematisch auf die folgende Weise wiedergeben:

- (I) Die Zuschreibende trifft Vorannahmen bezüglich der Probleme, die die Fragende aller Wahrscheinlichkeit nach in Bezug auf das Phänomen aufwerfen wird.
- (II) Die Zuschreibende schätzt ein, ob die Fragende aller Wahrscheinlichkeit nach Probleme aufwerfen wird, die von der potentiellen Problemlösenden nicht zufriedenstellend gelöst werden können, obwohl sie in dem Kontext relevante Probleme darstellen. Dabei schätzt die Zuschreibende sowohl das Hintergrundwissen ein, dass die potentielle Problemlösende bezüglich des Phänomens hat, als auch ihre Fähigkeit, dieses Hintergrundwissen zur Problemlösung anwenden zu können.
- (III) Wenn das Ergebnis von (II) negativ ist (wenn also keine Probleme von der Fragenden erhoben werden, die die Zuschreibende als relevant erachtet und die die potentielle Problemlösende nicht zufriedenstellend zu lösen vermag), schreibt die Zuschreibende der potentiellen Problemlösenden zu, das entsprechende Phänomen verstanden zu haben; wenn das Ergebnis von (II) positiv ist, kommt es hingegen zu keiner Zuschreibung. Die potentielle Problemlösende qualifiziert sich also als wirkliche Problemlösende oder schlägt darin fehl.

Betrachten wir zur Illustration des Schemas das folgende Szenario: Heide, Anne und Franziska sind Schülerinnen einer Klassenstufe. Heide versteht die Photosynthese nicht und fragt Anne,

ob sie jemanden kennt, der ihr die Photosynthese erklären kann, woraufhin ihr Anne Franziska empfiehlt, die ein Ass in Biologie ist. Sobald Heide mit ihrem recht allgemeinen Hilfesuch Anne konsultiert, schätzt Anne ab, welche Probleme und Fragen Heide wohl aufwerfen wird. Ausschlaggebend ist dabei, wie Anne Heides biologisches Hintergrundwissen einschätzt, wobei wiederum eine zentrale Rolle spielt, dass Heide und Anne Schülerinnen derselben Klassenstufe sind und somit recht klar ist, was im Biologieunterricht schon behandelt wurde (I). Dann überlegt Anne, ob die Biologieexpertin Franziska, die Anne schnell in den Sinn kam, aller Voraussicht nach in der Lage wäre, Heide die Photosynthese zu erklären. In die Beurteilung fließt etwa ein, welche Noten Franziska in Biologie hat, wie sie im Biologieunterricht auf die Fragen der Lehrerin antwortet, ob sie bereits anderen SchülerInnen biologische Zusammenhänge erklären konnte, etc. (II). Da Anne keine Zweifel bezüglich Franziskas biologischen Hintergrundwissens und ihrer Problemlösekompetenz aufkamen, empfiehlt sie Franziska als kompetente Ansprechpartnerin für Heide und schreibt Franziska damit zu, die Photosynthese zu verstehen (III). Es lässt sich also erkennen, dass mittels des Zuschreibungsschemas eine derart typische Zuschreibungssituation von Verstehen angemessen beschrieben werden kann.

Das Zuschreibungsschema kann in verschiedener Hinsicht modifiziert und spezifiziert werden, um Zuschreibungen von Verstehen in der Breite zu entsprechen. Erstens ist erneut zu betonen, dass es sich bei der Fragenden, der Zuschreibenden und der Problemlösenden um funktionale Rollen handelt, die von einer variablen Anzahl an realen Personen übernommen werden können. Aus Gründen der Anschaulichkeit wurden drei Personen gewählt, die jeweils eine der funktionalen Rollen einnehmen. Das Schema kann aber ebenso Fälle beschreiben, in denen ein Subjekt beispielsweise sowohl Zuschreibende als auch Problemlösende ist (in dem Fall überlegt die Zuschreibende, ob sie selbst die aufgeworfenen Probleme lösen könnte) oder gar alle drei Rollen in sich vereint. Auch kann mittels des Schemas prinzipiell Situationen entsprochen werden, in denen die funktionalen Rollen von Personengruppen übernommen werden, obwohl eine umfassende Betrachtung solcher Konstellationen tiefergehende Ausführungen zu gruppenpsychologischen Aspekten erfordern, für die, wie bereits erwähnt, in der Arbeit kein Raum ist.

Zweitens sollte das Schema nicht so verstanden werden, dass die Evaluationsprozesse (I) und (II) der Zuschreibenden bewusst sein müssen. Üblicherweise sind diese Überlegungen der Zuschreibenden nicht bewusst und geschehen innerhalb weniger Sekunden. Dass allerdings derartige Überlegungen die Suche nach einer verlässlichen Problemlösenden lenken, wird deutlich, wenn die Fragende die Empfehlung der Zuschreibenden hinterfragt. Sei es, dass die Fragende in einer besonders wichtigen praktischen Situation ist und unbedingt sicherstellen möchte, eine verlässliche Problemlösende zu konsultieren oder dass die Fragende sich bei der

Zuschreibenden über die vergangene Empfehlung einer inkompetenten angeblichen Problemlösenden beschwert – sobald die Zuschreibende sich genötigt sieht, ihre Empfehlung einer Problemlösenden mit Gründen unterfüttern zu müssen, greift sie auf genau die Aspekte zurück, die in Phase (II) des Zuschreibungsschemas aufgerufen werden. So würde etwa die Fragende gegenüber der Zuschreibenden nach der Empfehlung einer unverlässlichen Problemlösenden weniger Groll hegen, wenn deutlich hervorkommt, dass die Zuschreibende in der Vergangenheit beobachten konnte, dass die angenommene Problemlösende über ein zufriedenstellendes Wissen verwandter Phänomene verfügte und Fragen diesbezüglich gut beantworten konnte.

Drittens kann das Zuschreibungsschema Zuschreibungen spezifischer Grade an Verstehen ebenso entsprechen wie Zuschreibungen uneingeschränkten Verstehens. In beiden Fällen bilden die beiden Wissensbedingungen und die Problemlösebedingung eine dynamische Funktion, auf deren Basis die Zuschreibende feststellt, ob die Problemlösende die Bedingungen in ausreichendem Maß erfüllt, um entweder die kontextuelle Schwelle für die Zuschreibung von uneingeschränktem Verstehen zu überschreiten oder um die kontextuellen Anforderungen einer graduellen Zuschreibung zu erfüllen. Was sich hinter der Bezeichnung der *dynamischen Funktion* verbirgt, ist, dass die Zuschreibende festlegt, wie die Bedingungen (1) bis (3) in der entsprechenden Zuschreibungssituation zu gewichten sind. Wie in der Konzeption dargestellt, ist dabei die Problemlösebedingung federführend, da nur direkt abgeprüft wird, ob die betrachteten Probleme gelöst werden können. Jedoch kann es ebenso gut sein, dass ein bestimmtes Problem ein besonders umfassendes Hintergrundwissen erfordert, wie es möglich sein kann, dass den Fähigkeiten der Problemlösenden, ihr Wissen zielgerichtet anzuwenden, eine Sonderstellung zukommt. Diese Gewichtung vorzunehmen, obliegt allein der Zuschreibenden – abgesehen von den genannten Mindestanforderungen der Bedingung, dass etwa stets ein bestimmtes Hintergrundwissen für die Zuschreibung von Verstehen nötig ist, ist es nicht möglich, die genaue Ausprägung der einzelnen Bedingungen kontextunabhängig zu spezifizieren.²²⁴

Viertens kann in der Praxis auf verschiedene Weise davon abgewichen werden, dass die Zuschreibende *abschätzt*, welche Probleme von der Fragenden aufgeworfen werden und ob die Problemlösende in der Lage ist, die relevanten Probleme zufriedenstellend zu lösen. Die naheliegendste Deviation ist, dass die Zuschreibende die entsprechenden Aspekte des Zuschreibungsprozesses nicht abschätzt, sondern *evaluiert*, da sie in der Zuschreibungssituation direkt beobachtbar sind. Das ist etwa der Fall, wenn die Zuschreibende der hitzigen Diskussion zweier Personen folgt und irgendwann feststellt, dass eine der Personen einen Zusammenhang doch

²²⁴ Siehe auch die Anmerkungen zur kontextsensitiven Natur der Grade an Verstehen sowie des uneingeschränkten Verstehens im zweiten Kapitel des ersten Teils der Arbeit.

nun schon längst verstanden habe, um die zweite Person in ihren wiederholten Ausführungen zu bremsen. Davon abgesehen ist es auch möglich, „blinden“ Zuschreibungen von Verstehen mit dem Schema zu entsprechen, also Situationen, in denen die Zuschreibende zwar weiß, dass bestimmte Hindernisse das Verstehen der Fragenden erschweren, doch keine klare Vorstellung hat, um welches Problem es sich handelt. In dem Fall würde die Zuschreibende eine Problemlösende empfehlen, von der sie zwar nicht abschätzen kann, dass sie zweifelsfrei ein bestimmtes Problem bezüglich des Phänomens lösen kann, doch von der sie annimmt, dass sie generell eine breite Menge an Problemen bezüglich des Phänomens verlässlich lösen kann.

Fünftens wird im Zuschreibungsschema zwar angenommen, dass es um das Verstehen eines umfassenderen Phänomens geht, doch ist es auch möglich, Zuschreibungen von interrogativem Verstehen mit dem Schema zu entsprechen. Geht es um das Verstehen eines bestimmten Zusammenhangs, etwa um das Verstehen, warum der Motor eines Rollers stottert, büßen die Phasen (I) und (II) lediglich an Komplexität ein. So eröffnet die Fragende der Zuschreibenden mit dem unklaren Zusammenhang genau genommen das Problem, dessen Klärung sie wünscht, weshalb die Zuschreibende in Phase (I) unter Umständen nur noch abschätzen muss, welche weiteren Nachfragen der Fragenden die Lösung des Problems nach sich ziehen könnte – in dem Fall des stotternden Motors etwa, wie man ein solches Stottern in Zukunft verhindern könnte. Dementsprechend tragen auch die Überlegungen der Zuschreibenden in Phase (II) spezifischeren Charakter, da vordergründig abgeschätzt wird, ob die Problemlösende den fraglichen Zusammenhang zufriedenstellend erklären kann und weitergehende Ausführungen zu etwaigen Nachfragen von der Zuschreibenden wohl eher als willkommener Bonus auf Seiten der Problemlösenden statt als Voraussetzung für die Zuschreibung von Verstehen angesehen werden.

Ein letzter Aspekt, der allerdings eine umfangreichere Modifikation des Schemas erfordert, ist die Zuschreibung von Verstehen auf Basis des Zeugnisses Dritter. Das Zuschreibungsschema suggeriert, dass zwischen der Fragenden, der Zuschreibenden und der Problemlösenden auf die ein oder andere Weise ein direkter Kontakt stattfindet oder dass auf einen früheren solchen Kontakt Bezug genommen wird. Das angeführte Beispiel entspricht dieser Suggestion, fragt doch Heide Anne direkt, ob sie ihr eine verlässliche Problemlösende empfehlen kann und besinnt sich Anne auf frühere Situationen, in denen sie sich direkt davon überzeugen konnte, dass Franziska über relevantes Wissen und zufriedenstellende Problemlösefähigkeiten verfügt. Hinterfragt man, ob die Zuschreibung von Verstehen stets erfordert, dass zwischen allen drei sozialen Rollen eine direkte Interaktion stattfindet, tritt hingegen deutlich zutage, dass die Problemlösende bisweilen davon ausgenommen ist. Das ist etwa der Fall, wenn die Ausführungen einer Problemlösenden in Textform publiziert wurden oder man durch eine andere vertrauens-

würdige Quelle auf das elaborierte Verstehen der Problemlösenden hingewiesen wurde. So würde man ohne Zweifel Albert Einstein zuschreiben, über ein enormes Verständnis der Physik verfügt zu haben, wenn man seine Schriften studiert hat oder die Lobeshymnen vernahm, die andere gestandene PhysikerInnen auf Einstein hielten, ohne dass man selbst jemals in direkten Kontakt mit Albert Einstein trat – und seit über auch 65 Jahren nicht mehr treten kann.

Wie ist das Zuschreibungsschema zu modifizieren, um solche Zuschreibungen von Verstehen einbeziehen zu können? Zuerst fällt auf, dass in dem Schema nicht explizit gefordert wird, dass ein direkter Kontakt mit der Problemlösenden stattfindet. Es wird lediglich gefordert, dass die Zuschreibende in der Lage sein muss, das relevante Wissen und die Problemlösefähigkeiten der Problemlösenden einzuschätzen. Generell kann eine solche Einschätzung auch modal formuliert werden, im Fall Einsteins könnte man etwa die folgende Einschätzung formulieren: *würde* Einstein noch leben und *könnte* man ihn bezüglich des Phänomens direkt befragen, *könnte* er die Probleme der Fragenden wohl zufriedenstellend beantworten. Ist eine solche Zuschreibung angemessen? Sicherlich, denn ein anderes Urteil bezüglich Einsteins physikalischem Verständnis würde in Anbetracht seines imposanten Werkes gänzlich vermessen wirken. Doch wie kann die Zuschreibung mit der Forderung in Einklang gebracht werden, dass die Zuschreibende das Hintergrundwissen und die Problemlösefähigkeiten der Problemlösenden abschätzen können muss? Offensichtlich ist es ja nicht der Fall, dass die Zuschreibende notwendigerweise selbst in der Lage sein muss, Einsteins physikalisches Schaffen fachwissenschaftlich beurteilen zu können – schließlich ist es völlig angemessen, wenn ich als physikalischer Laie Einstein zuschreibe, über ein enormes physikalisches Verständnis verfügt zu haben.

Aufgelöst werden kann der scheinbare Bruch mit Phase (II) des Zuschreibungsschemas damit, dass wir der *Einschätzung anderer vertrauen* können. Im Fall Einsteins haben wir großes Vertrauen darauf, dass seine Forschungen nur Teil des in Büchern institutionalisierten Wissens wurden, weil andere PhysikerInnen sicherstellten, dass Einsteins Forschungen Zeugnisse fundierten Wissens sind und die Lösung manifester physikalischer Probleme ermöglichten. In ganz ähnlicher Weise konsultieren wir nur dann eine Problemlösende, die uns von einer anderen Person empfohlen wurde, wenn wir darauf vertrauen, dass die andere Person auf zufriedenstellende Weise die Problemlösende hinsichtlich ihres relevanten Wissens und ihrer Problemlösefähigkeiten evaluierte. Deutlich erkennbar wird das an Szenarien, in denen diese vertrauensstiftenden Merkmale fehlen: „Peter kann dir helfen, die Gezeiten zu verstehen, obwohl er keine Fragen zu den Gezeiten antworten kann.“ ist ebenso widersinnig wie „Peter kann dir helfen, die Gezeiten zu verstehen, obwohl ich nicht einschätzen kann, ob er etwas über die Gezeiten weiß.“. Schreiben wir einem Subjekt auf Basis des Zeugnisses Dritter zu, ein Phänomen verstanden zu

haben, verlassen wir uns also darauf, dass die dritte Partei dem Zuschreibungsschema des Verstehens so folgte, wie wir ihm folgen, wenn wir zur direkten Interaktion mit dem Subjekt in der Lage sind. Unsere Einschätzung des Wissens und der Problemlösefähigkeiten eines Subjekts trägt in solchen Fällen somit derivativen Charakter, ohne an Belastbarkeit einzubüßen.²²⁵

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das vorgestellte Zuschreibungsschema des Verstehens Verstehenszuschreibungen in der Breite zufriedenstellend beschreiben kann. Obgleich mit einer gewissen Aussagekraft versehen, soll die kurze Betrachtung der Reichweite meiner Konzeption nur ermöglichen, den Ausführungen der nächsten Kapitel folgen zu können. Weitaus umfassender werde ich im dritten Teil der Arbeit dafür argumentieren, dass mein Verstehenskontextualismus alltägliches ebenso wie wissenschaftliches Verstehen angemessen beschreiben sowie die verschiedenen Arten des Verstehens zufriedenstellend inkorporieren kann. Da die Vorstellung meiner Theorie nun zum Abschluss gebracht wurde, gilt es in den nächsten Kapiteln vorerst noch, Anwendungsszenarien der Theorie ausführlich zu betrachten sowie aufzuschlüsseln, welche Vorzüge mein Verstehenskontextualismus gegenüber alternativen Konzeptionen des Verstehens aufweist.

²²⁵ Es ist dabei unproblematisch, dass unser Vertrauen auf Dritte bisweilen fehlschlagen kann. Natürlich kann es vorkommen, dass wir einem Subjekt fälschlicherweise Verstehen zuschreiben, wenn wir dem Zeugnis Dritter glauben schenken, die das Verstehen des fraglichen Subjekts nicht zufriedenstellend geprüft haben. Das bedeutet jedoch nur, dass wir bei diesen derivativ basierten Verstehenszuschreibungen ebenso fehlbar sind wie bei allen anderen Verstehenszuschreibungen. Sobald man von der Unverlässlichkeit der angenommenen Problemlösenden erführe, würde man die falsche Zuschreibung schlichtweg revidieren und könnte ferner einen Teil der Verantwortung für die falschen Zuschreibung an das Subjekt abgeben, dass die fragliche Empfehlung äußerte.

2. Die Prüffälle der Konzeption

Ein integraler Bestandteil begrifflicher Untersuchungen in der analytischen Philosophie ist die Betrachtung von Fallszenarien. Während in der wissenschaftsphilosophischen Debatte um Verstehen rekonstruierte Episoden der Wissenschaftsgeschichte ebenso betrachtet werden wie entworfen Szenarien wissenschaftlichen Arbeitens, ist insbesondere die erkenntnistheoretische Debatte um Verstehen von einer hohen Menge an konstruierten Fallszenarien geprägt. Darin kann man ein Erbe der analytischen Untersuchung des Wissensbegriffs sehen. Ganz so, wie die unzähligen Fallszenarien, die im Bezug auf den Wissensbegriff entworfen wurden, darauf abzielten, spezifische Charakteristika des Begriffs hervorzuheben, im Fall der Gettier-Szenarien etwa, dass es für Wissen nicht hinreichend ist, über eine wahre, gerechtfertigte Überzeugung zu verfügen, dienen die Fallszenarien in der Verstehensdebatte dem Zweck, spezifische Eigenheiten des Verstehensbegriffs zu exemplifizieren. Die übliche Weise, ein derartiges Fallszenario zu analysieren, ist, es als geschlossene Situation aus einer externen Perspektive zu betrachten. Blickt man auf ein solches Fallbeispiel, urteilt man dann als allwissende Instanz, der das Szenario in seinem ganzen Detailreichtum bekannt ist, über die dargestellte Situation. Evaluiert man etwa, ob man Henry in Goldmans Scheunenattrappen-Szenario zuschreiben würde, zu wissen, dass dort eine Scheune steht, fließt in die Einschätzung nicht nur ein, was Henry selbst aus seiner Perspektive wahrnehmen kann, sondern auch all das, was Henry verborgen ist, wie etwa der Umstand, dass er, ohne es zu ahnen, von Scheunenattrappen umgeben ist.²²⁶

Zwar wurde im Rahmen wissenskontextualistischer Theorien gezeigt, dass es sich lohnen kann, bei der Betrachtung von Fallszenarien verschiedene Zuschreibungskontexte zu unterscheiden, konnte sich diese Vorgehensweise bislang weder bei Szenarien um den Wissensbegriff als paradigmatisch etablieren noch nachhaltig auf die Verstehensdebatte ausstrahlen. Obgleich eine Theorie des Verstehens maßgeblich davon profitiert, konzeptionelle Anleihen am Grundgerüst des Wissenskontextualismus zu tätigen,²²⁷ verwundert die Beständigkeit des traditionellen Vorgehens nicht, verhindern doch weiterhin die ernstzunehmenden linguistischen Einwände, die gegen den Wissenskontextualismus erhoben wurden, dass diesem die Stellung einer vertretbaren Wissenstheorie zukommt. Zudem erfüllt auch die allwissende Außenperspektive, aus der wir Fallszenarien üblicherweise betrachten, eine wichtige Funktion, indem sie den Blick des Lesenden auf jenes Charakteristikum des betrachteten Begriffs fokussiert, das mit dem Szenario hervorgehoben werden soll. Indem uns etwa im Scheunenattrappen-Fall

²²⁶ Das Fallbeispiel findet sich in Goldman (1976, 772).

²²⁷ Siehe Teil 1, Kapitel 2.1.

dargelegt wird, was Henry aus seiner Situation zu betrachten imstande ist und welche Aspekte seiner Umwelt ihm verborgen bleiben, wird unsere Aufmerksamkeit auf die Frage gelenkt, ob der Umstand, dass Henry sehr leicht auf eine Scheunenattrappe hätte blicken können, die er dann als Scheune bezeichnet hätte, dazu führt, dass wir Henry absprechen, zu wissen, dass das von ihm betrachtete Objekt tatsächlich eine Scheune ist. Die Weise, wie Goldman das Szenario entwickelt, drängt dadurch eine spezifische Frage auf: ob gegen den Wissensanspruch eines Subjektes spricht, dass seine Überzeugungen nur zufällig wahr sind.

Indem die Fallbeispiele zu einer solchen Betrachtung aus der Außenperspektive einladen, fungieren sie als wichtiges Werkzeug bei der Analyse von Begriffen, da sie die gezielte sprachlich-intuitive Untersuchung ausgewählter Charakteristika eines Begriffs ermöglichen. Dieser zentralen Rolle ungeachtet ist unschwer zu erkennen, dass mit solchen Szenarien und der Weise, wie mit den Szenarien umgegangen wird, unsere übliche Verwendungspraxis von Begriffen *nicht* angemessen wiedergegeben wird. Schätzen wir ein, ob wir einer Person Verstehen oder auch Wissen zuschreiben würden, sind wir dabei unausweichlich an unsere eigene Perspektive gebunden. Zwar ist es natürlich möglich, dass andere Subjekte uns bei dem Evaluationsprozess assistieren und die Begrenztheit unserer subjektiven Zuschreibungssituation zu einem gewissen Grad kompensieren, indem sie uns mit Informationen über das betrachtete Subjekt versorgen, die uns unzugänglich sind, etwa, indem sie die Vorzüge ihrer spatio-temporalen Situation ausnutzen oder auf ihre bisherigen Erfahrungen mit dem Subjekt zurückgreifen.²²⁸ Bestimmte Aspekte der Zuschreibungssituation bleiben uns als Zuschreibenden jedoch unausweichlich verborgen, sodass die allwissende, da nicht an die Grenzen eines spezifischen Zuschreibungskontexts gebundene Außenperspektive, die Philosophierende einnehmen, um eine tiefgehende Evaluation der dargestellten Situation vorzunehmen, in der Praxis unerreichbar ist.²²⁹

Weitaus näher an unserer Verwendungspraxis von „wissen“ oder „verstehen“ wäre es demnach, nicht zu fragen, ob *wir* als unbeteiligte Außenstehende Henry zuschreiben würden, zu wissen, dass dort eine Scheune steht, sondern zu fragen, ob *eine am Szenario beteiligte Person* wie Henrys Sohn, der sich neben Henry im Auto befindet, Henry dieses Wissen zuschreiben würde.²³⁰ Eine Deutung der Szenarien, die angemessen wiedergeben soll, wie wir epistemische Begriffe tatsächlich verwenden, sollte also anfänglich aufschlüsseln, über welche

²²⁸ Vgl. Craig (1990, 83).

²²⁹ Beispiele dafür sind die Gedanken, Empfindungen und Wahrnehmungseindrücke des Subjekts, dem Wissen oder Verstehen zugeschrieben wird. Stellt man sich beispielsweise vor, man würde im Scheunenfall Mitfahrende in Henrys Wagen sein, kann man zwar begründete Vermutungen anstellen, welche Aspekte der Umwelt Henry vom Fahrersitz aus wahrnehmen kann, doch eine genaue Vorstellung von Henrys Wahrnehmungseindrücken wird dadurch nicht ermöglicht. Folglich könnte man als Teilhabende des Szenarios nicht mit Sicherheit sagen, dass Henry aus seiner Perspektive nicht ansatzweise ahnen konnte, dass er von Scheunenattrappen umgeben war.

²³⁰ Siehe dazu Craig (1990, 41ff.).

Informationen eine am Szenario beteiligte zuschreibende Person verfügen würde. Nimmt man zu Illustrationszwecken einmal an, dass die Wissenskontextualisten den erhobenen linguistischen Einwänden beikommen könnten und dadurch eine vertretbare Theorie des Wissens entwickelten,²³¹ ließe sich dann etwa bei Goldmans Scheunenattrappen-Szenario erkennen, dass eine Zuschreibende, die sich nicht des Umstandes bewusst ist, dass Henry von Scheunenattrappen umgeben ist, Henry korrekterweise zuschreiben würde, zu wissen, dass er auf eine Scheune blickt. Würde ihr im Nachhinein hingegen eröffnet werden, dass Henry zufälligerweise auf die einzige reale Scheune inmitten etlicher Scheunenattrappen zeigte, würde sie korrekterweise ihre vorherige Zuschreibung revidieren und Henry absprechen, gewusst zu haben, dass er auf eine Scheune blickt. Das bedeutet jedoch erstens nicht, dass ihre vorherige Wissenszuschreibung in der damaligen Zuschreibungssituation inkorrekt war, da die Zuschreibende vor dem Hintergrund ihrer damaligen Informationen eine korrekte Evaluation von Henrys Wissen vornahm, da Henry alle Alternativen ausschließen konnte, die in dem damaligen Zuschreibungskontext relevant waren – etwa, dass er statt der Scheune einen Schuppen, ein Wohnhaus oder einen Busch erblickte. Zweitens zieht eine derart differenzierte Betrachtung des Fallszenarios zwar nach sich, dass unserer tatsächlichen Verwendungsweise des Wissensbegriffs entsprochen werden kann, hingegen nicht, dass die durch die Analyse der Gettier-ähnlichen Szenarien erreichte Konklusion, nämlich dass propositionales Wissen inkompatibel mit Formen epistemischen Zufalls ist, an Aussagekraft einbüßt – schließlich bedingte genau die Hervorhebung des Zufallselements, dass die Zuschreibende ihre vorherige Zuschreibung revidierte.

Trägt man auf diese Weise der Alltagssprache Rechnung, ergibt sich ein Bild der konstruierten Fallszenarien, das differenzierter ist, als die traditionellen Deutungen nahelegen.²³² In dem Kapitel möchte ich vor dem Hintergrund meines Verstehenskontextualismus eine derart differenzierte Betrachtung der vorherrschenden Fallszenarien zum Verstehen durchführen, die einerseits der Illustration meiner Verstehenskonzeption dienen und andererseits zeigen soll, dass mittels meiner Theorie eine plausible Analyse der gängigen Fallszenarien möglich ist. Dazu zeige ich zuerst auf, dass der Verstehenskontextualismus eine angemessene Deutung jener Fallszenarien ermöglicht, die in der erkenntnistheoretischen Debatte um Verstehen diskutiert werden. Da es aufgrund der enormen Menge an Fallszenarien nicht möglich ist, alle Fallbeispiele zu betrachten, werden lediglich zwei repräsentative Gedankenexperimente

²³¹ Da der Verstehensbegriff genuin kontextsensitiv ist und die Einwände, die gegen den Wissenskontextualismus erhoben wurden, nicht auf eine kontextualistische Verstehenstheorie übertragbar sind (siehe Teil 1, Kapitel 2.1.), bedarf eine Theorie des Verstehens keiner derartigen Vorannahme.

²³² Wohlgermerkt ist es, wie das obige Beispiel zeigt, auch bei einem solchen Vorgehen möglich, gezielt unser sprachlich-intuitives Urteil bezüglich eines ausgewählten Charakteristikums eines Begriffs abzutesten, sodass die alternative Methodik gegenüber der klassischen Betrachtungsweise nicht an Aussagekraft einbüßt.

ausgewählt, um die generelle Form einer kontextualistischen Auslegung der Szenarien zu präsentieren. Der gemeinsame Nenner dieser Gruppe an Szenarien ist, dass es sich um Drittpersonenfälle handelt, dass also keine Selbstzuschreibung von Verstehen vorgenommen wird. Nachfolgend werde ich ein solches Erstpersonenszenario entwickeln und aufzeigen, dass auch derartige Fallbeispiele angemessen analysiert werden können. Da Erstpersonenfälle konzeptionell anspruchsvollere Szenarien darstellen – schließlich schreibt sich ein und dasselbe Subjekt in einem Kontext Verstehen zu und in einem anderen Kontext das Verständnis desselben Objekts ab – und da anhand zwei der vorherrschenden Drittpersonenfälle ein Muster vorgestellt werden konnte, nach welchem die Szenarien auf Basis des Verstehenskontextualismus zufriedenstellend analysiert werden können, legen diese Prüffälle der Konzeption nahe, dass der Verstehenskontextualismus vermag, Verstehenszuschreibungen in der Breite angemessen wiederzugeben – ein Zwischenfazit, das im dritten Teil der Arbeit umfassend theoretisch unterfüttert wird.

Das vorliegende Kapitel soll demnach zwei Zwecken dienen. Erstens soll dargelegt werden, dass die Weise, wie die vorherrschenden Fallszenarien zum Verstehensbegriff von den allermeisten AutorInnen entwickelt und analysiert werden, defizitär ist, da der kontextualistische Charakter von Verstehen nicht angemessen berücksichtigt wird. In dem Zusammenhang werde ich aufzeigen, dass mithilfe einer kontextualistischen Verstehenstheorie ein Umgang mit den Fallszenarien möglich ist, der die kontextualistische Natur des Verstehens angemessen berücksichtigt und somit unserer Verwendungsweise des Begriffs vollumfänglich entspricht, wodurch gleichzeitig der von mir entwickelte Verstehenskontextualismus umfassend illustriert wird. Diese erste Zielsetzung des Kapitels bereitet zudem einen inhaltlichen Schwerpunkt des nächsten Kapitels vor, in welchem ich darlegen werde, dass auf Basis einer differenzierten Betrachtung der Fallszenarien verschiedene Problemfragen entschärft werden können, die vorrangig in der erkenntnistheoretischen Debatte um Verstehen diskutiert werden. Folglich ermöglicht eine kontextualistische Theorie des Verstehens sowohl, dass die entwickelten Fallszenarien vielschichtiger analysiert werden können, als auch, von der Unmenge an Problemfragen jene auszumustern, über die sich zwar trefflich streiten lässt, deren Potential hingegen begrenzt sein könnte, neue Erkenntnisse über die Natur des Verstehens zu offenbaren.

Darüber hinaus soll das Kapitel zweitens dazu dienen, eine Frage zu klären, die von den Fallszenarien zwar aufgeworfen, in den üblichen Analysen jedoch unterschlagen wird, auch, da in diesen der kontextualistische Charakter von Verstehen nicht angemessen berücksichtigt wird: die Frage, ob Zuschreibende für korrekte Verstehenszuschreibungen evaluieren müssen, ob die angenommenen Problemlösenden in ihren Ausführungen von korrekten Informationen ausgehen. Die Kernidee des Arguments, das anhand von Kvanvigs Comanchen-Fall entwickelt

wird, des ersten der zwei Drittpersonenfälle, die im Folgenden betrachtet werden, besteht darin, dass für korrekte Verstehenszuschreibungen üblicherweise zwar nur die Problemlösefähigkeit der angenommenen Problemlösenden von der Zuschreibenden evaluiert wird, da unter normalen Umständen angenommen wird und werden kann, dass die Problemlösungen auf validem Hintergrundwissen basieren, dass die Zuschreibende jedoch gezielt die Belastbarkeit des Hintergrundwissens der angenommenen Problemlösenden erfragen kann, sobald Zweifel an ebendieser Wissensbasis relevant werden. Demnach ist mit der möglichen Salienz von Zweifeln an der Korrektheit der Informationen, auf die Problemlösende ihre postulierten Problemlösungen basieren, ein Faktor von entscheidender Bedeutung, der schon bei der Entwicklung von Fallszenarien berücksichtigt werden muss und der ein integraler Bestandteil der epistemischen Situation ist, aus der Zuschreibende Verstehenszuschreibungen vornehmen.

2.1 Drittpersonenfälle

Die überwiegende Mehrheit der Fallszenarien, die in der erkenntnistheoretischen Debatte um Verstehen entworfen wurden, thematisiert die Frage, ob Verstehen mit verschiedenen Formen des epistemischen Zufalls kompatibel ist, also die verschiedenen Spielarten jenes Glücks toleriert, das in den mannigfaltigen Szenarien der Gettier-Tradition gezeichnet wird.²³³ Wie im Kapitel zum Forschungsstand dargestellt, ist der bestimmende Faktor der Gettier-Beispiele, dass sie eine „Glück im Unglück“-Struktur aufweisen, wobei die konkrete Ausformung der Struktur in Abhängigkeit von dem spezifischen Szenario variiert.²³⁴ Wie beschrieben sind in der Verstehensdebatte zwei Spielarten des Gettier-Glücks relevant. Erstens werden Szenarien betrachtet, in denen sich die „Glück-im-Unglück“-Struktur in der epistemischen Umwelt niederschlägt, in der sich das Subjekt befindet. Gemäß der ersten Form des Gettier-Glücks hat das Subjekt insofern Pech, als es aufgrund der äußeren Umstände leicht eine falsche Überzeugung hätte bilden können, jedoch in dieser unglücklichen Situation insofern Glück hat, als es zufälligerweise eine wahre Überzeugung bildet. Demgegenüber kennzeichnet die zweite Spielart des Gettier-Glücks, dass die „Glück-im-Unglück“-Struktur nicht die Umstände charakterisiert, unter denen das Subjekt seine Überzeugungen bildet, sondern direkt den Prozess der Überzeugungsbildung des Subjektes betrifft. Gemäß dieser Form des Gettier-Glücks hat das Subjekt Pech, da es von einer falschen Annahme ausgeht, jedoch wiederum Glück, da es zufälligerweise trotzdem eine wahre Überzeugung bildet. Je nach Verstehenstheorie wird dann wahlweise argumentiert, dass

²³³ Zudem finden sich in der Verstehensdebatte auch weniger umfangreich gezeichnete Gedankenexperimente, die andere Eigenheiten des Verstehens exemplifizieren sollen, wie etwa den holistischen und graduellen Charakter des Begriffs, die in diesem Kapitel allerdings nicht betrachtet werden.

²³⁴ Siehe Forschungsstand, S. 23ff.

Verstehen generell nicht zufallskompatibel sei, nur jene Formen des Gettier-Glücks toleriere, in denen sich die „Glück-im-Unglück“-Struktur in der epistemischen Umwelt des Subjekts niederschlägt oder selbst mit dem zweiten Typ des epistemischen Zufalls kompatibel sei.

In Anbetracht der Ausrichtung der erkenntnistheoretischen Debatte um Verstehen überrascht diese Schwerpunktsetzung nicht, wird in ihr doch die Natur des Verstehens in Abgrenzung zum Wissensbegriff diskutiert. Da eine erfolgreiche Analyse des Wissensbegriffs maßgeblich durch den Umstand erschwert wird, dass propositionales Wissen nicht zufallskompatibel ist und da bereits zeitig in der Verstehensdebatte aufgeworfen wurde, dass, im Gegensatz zu Wissen, Subjekten auch dann korrekterweise Verstehen zugeschrieben werden könnte, wenn ihr Verstehensprozess bestimmte Zufallselemente aufweist, kam der Frage nach der Kompatibilität von Verstehen mit dem epistemischen Zufall rasch eine Vorreiterrolle zu, um zu klären, ob es sich bei Verstehen um eine Art von Wissen handelt.²³⁵

In dem Unterkapitel werde ich mich ausschließlich mit jenen Fallbeispielen beschäftigen, die sich der Zufallskompatibilität von Verstehen widmen, da am Beispiel dieser Szenarien am reichhaltigsten gezeigt werden kann, wie Zuschreibungssituationen von Verstehen auf eine differenzierte Weise analysiert werden können. Es werden also zwei verschiedene Szenarien betrachtet, die der Klärung der Frage verschrieben sind, ob Subjekten korrekterweise Verstehen zugeschrieben werden kann, obwohl ihr Verstehensprozess Elemente des epistemischen Zufalls aufweist. Um aufzuzeigen, dass mein Verstehenskontextualismus auf überzeugende Weise das Verhältnis von Verstehen zu beiden Spielarten des Gettier-Glücks aufschlüsselt, werde ich mich zuerst einem Szenario widmen, in dem die „Glück-im-Unglück“-Struktur die epistemische Umwelt des Subjekts betrifft, um anschließend ein Szenario zu betrachten, in der sich die ProtagonistIn mit der zweiten Form des Gettier-Glücks konfrontiert sieht.

Beginnen soll die Untersuchung der Prüffälle meiner Konzeption mit dem Szenario, dass die Frage nach der Kompatibilität von Verstehen mit den Formen des epistemischen Zufalls in den Fokus der Debatte rückte: Jonathan Kvanvigs Comanchen-Fall.²³⁶

Consider, say, someone's historical understanding of the Comanche dominance of the southern plains of North America from the late seventeenth until the late nineteenth centuries. Suppose that if you asked this person any question about this matter, she would answer correctly. Assume further that the person is answering from stored information; she is not guessing or making up answers, but is honestly averring what she confidently believes the truth to be. Such an ability is surely constitutive of understanding, [...] but does she have knowledge? Ordinarily, yes; but it is not required. For, on the usual theories of knowledge, all those answers could be given from information possessed and still fail to be known to be true, because the answers might only be accidentally true. For example, most history books might have been mistaken,

²³⁵ Siehe Forschungsstand, S. 23ff.

²³⁶ Kvanvig (2003, 197-198).

with only the correct ones being the sources of the understanding in question and with no basis in the subject for preferring the sources consulted over those ignored.

Es sind zwei Vorbemerkungen nötig, um das Szenario angemessen betrachten zu können. Kvanvig führt an, das Szenario nach dem Modell des Scheunenattrappen-Szenarios entwickelt zu haben und zielt folglich darauf ab, eine Situation zu entwerfen, in der das Subjekt wahre Überzeugungen über die Dominanz der Comanchen bildet, indem es einem verlässlichen Fachbuch Informationen über die Dominanz der Comanchen entnimmt, aufgrund der äußeren Umstände jedoch leicht falsche Überzeugungen über die Dominanz der Comanchen hätte bilden können, da die meisten Geschichtsbücher keine verlässlichen Informationen über dieses Themengebiet enthielten. Allerdings ist unschwer erkennbar, dass Kvanvigs Fallbeispiel in einer entscheidenden Hinsicht unbestimmt ist, da Kvanvig nicht anführt, dass die fragwürdigen Geschichtsbücher leicht von dem Subjekt hätten konsultiert werden können – so, wie er das Szenario entwickelt, könnte es schließlich sein, dass sich in der unmittelbaren Umgebung des Subjekts nur das eine verlässliche Fachbuch befindet. Folglich sollte man Kvanvigs Szenario so lesen, dass die Protagonistin tatsächlich leicht eines der fragwürdigen Geschichtsbücher hätte studieren können, etwa, indem man sich vorstellt, dass die Protagonistin vor einem Regal voller Fachbücher über die Comanchen steht und zufälligerweise das einzige verlässliche Geschichtsbuch für ihre Lektüre auswählt.²³⁷

Weiterhin ist Kvanvigs Formulierung problematisch, dass die Antworten des Subjekts *zufällig wahr* seien. Das wäre etwa der Fall, wenn sich die Protagonistin in Reaktion auf die gestellten Fragen zur Dominanz der Comanchen Auskünfte ausdenken würde, die zufälligerweise der Wahrheit entsprechen. Damit wäre die intendierte Parallelität zu Goldmans Scheunenattrappen-Szenario jedoch nicht mehr gegeben, da ein solches Szenario eher die zweite Spielart des Gettier-Glücks darstellen würde. Im Scheunenattrappen-Szenario ist es Zufall, dass Henry auf eine tatsächliche Scheune statt eine Scheunenattrappe blickt, als er seinem Sohn mitteilt, dass dort eine Scheune sei. Es ist hingegen nicht Zufall, dass Henry das, was er erblickt, als Scheune identifiziert – dafür greift er auf sein internalisiertes Wissen über das Erscheinungsbild von Scheunen zurück. Ganz analog ist es in Kvanvigs Szenario Zufall, dass die Protagonistin das verlässliche Fachbuch inmitten der fingierten Geschichtsbücher auswählt, um sich Informationen über die Dominanz der Comanchen anzueignen. Die Antworten der Protagonistin sind hingegen nicht, wie Kvanvig schreibt, zufällig wahr, da sie auf validen Angaben basieren, die einem verlässlichen Fachbuch entnommen wurden. Folglich sollte man, getraut dem Muster dieser Spielart des Gettier-Glücks, das Kernproblem des Szenarios mit den Worten wiedergeben, dass

²³⁷ Auch unabhängig von dem Kritikpunkt ist Kvanvigs Analogie zum Scheunenattrappen-Fall fragwürdig, siehe Kelp (2017, 261ff.).

die Protagonistin wahre Überzeugungen über die Comanchen bildete, aufgrund der äußeren Umstände allerdings leicht entsprechende falsche Überzeugungen hätte bilden können.

Da die Art, wie Kvanvig das Szenario entwarf, nun konkretisiert wurde, kann seine Analyse des Fallbeispiels betrachtet werden. Nach Kvanvig sei dem Subjekt ein Verständnis der Dominanz der Comanchen zuzuschreiben, da man, wenn man das Subjekt nach dem angeführten Muster über längere Zeit bezüglich der Comanchen befragen würde, ausreichend Belege dafür bekommen würde, dass das Subjekt die Dominanz der Comanchen verstanden habe.²³⁸ Wie Kvanvig schreibt, soll man sich für dieses Frage-Antwort-Spiel vorstellen, in der beschriebenen Situation das Subjekt zu befragen. Bezüglich der Verstehenszuschreibung scheint uns Kvanvig also die Perspektive einer Zuschreibenden nahezulegen, die sich im Szenario befindet. Demgegenüber evaluiert Kvanvig das Wissen des Subjekts aus der externen Perspektive eines Philosophen, dem das Szenario in Gänze bekannt ist, da in seine Einschätzung des Wissens des Subjekts einfließt, dass es leicht ein nur scheinbares Fachbuch hätte konsultieren können und da nicht vorausgesetzt werden kann, dass eine Zuschreibende, die sich in der Situation befindet, sich dieser Eigenheit des Zuschreibungskontexts bewusst wäre. Folglich kann erstens festgehalten werden, dass Kvanvig den angenommenen Zuschreibungskontext wechselt, wenn er betrachtet, ob dem Subjekt Wissen bzw. Verstehen zuzuschreiben ist. Ferner fällt zweitens auf, dass Kvanvig uns als Lesende zwar einlädt, die Perspektive einer internen Zuschreibenden einzunehmen, um das Verstehen des Subjekts einzuschätzen, allerdings nicht explizit anführt, welche Aspekte der Situation uns in einem solchen Zuschreibungskontext bekannt wären, sodass, wie gleich deutlich werden wird, letztlich nicht angemessen eingeschätzt werden kann, ob dem Subjekt zugeschrieben werden kann, die Dominanz der Comanchen zu verstehen.

Die Schwachstellen von Kvanvigs Analyse können mit einer kontextualistischen Deutung des Szenarios umgangen werden. Zu Beginn des Kapitels konnte festgehalten werden, dass nur dann die alltägliche Zuschreibungspraxis von Verstehen angemessen wiedergegeben wird, wenn man sich in die Situation einer Zuschreibenden versetzt, die sich in der Situation befindet, die mit dem Szenario entworfenen wurde. Das ist nur möglich, wenn aufgeschlüsselt wird, welche Aspekte des Szenarios einer solchen internen Zuschreibenden bekannt wären. Es konnte schon festgehalten werden, dass nicht selbstverständlich ist, dass der Zuschreibenden bewusst ist, dass das Subjekt zufälligerweise das verlässliche Fachbuch auswählte. Somit ist in einer ersten Hinsicht zwischen einer Zuschreibenden zu unterscheiden, die weiß, dass das Buch nur zufälligerweise von der Protagonistin als Informationsquelle ausgewählt wurde („zufallswisende Zuschreibende“) und einer Zuschreibenden, der dieser Aspekt der Situation gänzlich

²³⁸ Kvanvig (2003, 198).

unbekannt ist, die also davon ausgeht, dass es sich um einen gewöhnlichen Buchladen voller verlässlicher Fachbücher handelt, sodass die Wahl jedes Fachbuchs durch die Protagonistin eine valide Informationsquelle ausgewählt hätte („nicht-zufallswissende Zuschreibende“). Zusätzlich ist es nötig, in einer zweiten Hinsicht zwischen einer Zuschreibenden zu unterscheiden, die selbst über ein Verständnis der Dominanz der Comanchen verfügt („verstehende Zuschreibende“) und einer Zuschreibenden, die über kein relevantes Verstehen verfügt („nicht-verstehende Zuschreibende“), da auch dieser Faktor die Evaluation des Subjekts beeinflusst.

Stellen wir uns nun vor, dass die Zuschreibende sieht, dass das Subjekt schon seit längerer Zeit vor dem Bücherregal mit den Geschichtsbüchern steht und ein Buch zur Geschichte der Comanchen studiert, woraufhin sie sich dem Subjekt nähert und ihm verschiedene Fragen zur Dominanz der Comanchen stellt, die das Subjekt objektiv korrekt und für die Zuschreibende zufriedenstellend beantworten kann. Obgleich eine derartige Interaktion merkwürdig anmutet, kann mit diesem Szenario nicht nur Kvanvigs Entwicklung des Fallbeispiels gut entsprochen werden, sondern auch unmissverständlich dargelegt werden, dass der Zuschreibenden bewusst ist, dass das Subjekt damit beschäftigt ist, sich auf Basis von einer scheinbar verlässlichen Quelle Informationen bezüglich der Comanchen anzueignen. Differenziert man die Situation nun hinsichtlich der verschiedenen Zuschreibenden, wäre zunächst eine verstehende nicht-zufallswissende Zuschreibende am ehesten geneigt, dem Subjekt zuzuschreiben, die Dominanz der Comanchen verstanden zu haben.²³⁹ Die Zuschreibung ergibt sich, da alle Fragen, die die Zuschreibende dem Subjekt zur Dominanz der Comanchen gestellt hat, vom Subjekt zufriedenstellend beantwortet wurden und die Zuschreibende die Auskünfte dank ihres eigenen Verständnisses ferner verifizieren kann, weshalb sich keine Zweifel an der Korrektheit der Auskünfte des Subjekts ergeben würden, sodass die Zuschreibende das Subjekt als verlässliche Problemlösende einstufen würde.

In einer ähnlichen, wenngleich etwas kritischeren Zuschreibungssituation würde sich eine nicht-verstehende nicht-zufallswissende Zuschreibende befinden. Auch ihre Fragen bezüglich der Dominanz der Comanchen konnte das Subjekt zufriedenstellend beantworten, sodass es erneut von der Zuschreibenden als verlässliche Problemlösende angesehen wurde. Allerdings ist die nicht-verstehende Zuschreibende nicht in der Lage, die Ausführungen des Subjekts zu verifizieren. In den allermeisten Situationen ist das nicht ansatzweise problematisch – schließlich sah die Zuschreibende, dass das Subjekt seit längerer Zeit ein Buch studierte, welches allem Anschein nach ein verlässliches Fachbuch zu den Comanchen ist. Handelt es sich jedoch um

²³⁹ Aus Einfachheitsgründen und um der Art zu entsprechen, wie die Szenarien entwickelt wurden, wurde für alle Szenarien die Form uneingeschränkter Verstehenszuschreibungen gewählt. Folglich wird für die Analyse angenommen, dass den einzelnen Verstehenszuschreibungen ein kontextuell angemessener Maßstab zugrunde liegt.

eine misstrauische Zuschreibende, etwa, da sie ein besonders hohes praktisches Interesse an der korrekten Beantwortung der gestellten Fragen hat, kann man sich noch am ehesten vorstellen, dass die Zuschreibende das Subjekt fragen würde, an welcher Stelle im Buch die entsprechenden Informationen stehen oder dass sie rasch mittels des Internets überprüfen würde, ob die Ausführungen des Subjekts korrekt sind. Da die Prüfung sowohl ergeben würde, dass die Antworten des Subjekts auf Informationen basierten, die das Subjekt tatsächlich dem Fachbuch entnahm als auch, dass diese Informationen korrekt waren, würde auch eine nicht-verstehende nicht-zufallswissende dem Subjekt in den allermeisten Fällen zuschreiben, die Dominanz der Comanchen verstanden zu haben. In den *allermeisten* Fällen, da prinzipiell vorstellbar ist, dass die Zuschreibende nicht über die Möglichkeit verfügt, die Ausführungen des Subjekts direkt zu verifizieren, etwa, da das Internet weltweit zusammenbrach, jedoch zufälligerweise eine Expertin in einem Themengebiet ist, das von einem der bloß scheinbaren Fachbücher beschrieben wird, die sich in dem Bücherregal vor dem Subjekt befinden. In einem solchen Fall könnte die Zuschreibende auf die Idee kommen, die Verlässlichkeit des Comanchen-Buches zu verifizieren, indem sie prüft, ob dieses andere Fachbuch verlässlich ist. Da der Zuschreibenden dann die hanebücheneren Informationen des anderen Buches auffallen würden, würde sie wohl auch an der Verlässlichkeit des Comanchen-Buches zweifeln und dem Subjekt seine Funktion als verlässliche Problemlösende absprechen, da es nicht in der Lage ist, die Verlässlichkeit seiner Informationsquelle zu verifizieren. Allerdings sind derartige Umstände so abwegig, dass sie eine reale Zuschreibungssituation wohl nie prägen würden, sodass eine Verstehenszuschreibung aus dieser Zuschreibungsperspektive weiterhin überaus wahrscheinlich ist.

Ein komplizierteres Bild ergibt sich bei den zufallswissenden Zuschreibenden. Entscheidend ist, *wie* das Element des epistemischen Zufalls der Zuschreibenden offenbart wird. Wird ihr eröffnet, dass zwar die anderen Bücher des Bücherregals fabrizierte Angaben beinhalten, die Informationen des konsultierten Comanchen-Buches hingegen völlig korrekt sind, ist naheliegend, dass die verstehende und die nicht-verstehende Zuschreibende in gleichem Maß dem Subjekt ein Verständnis der Dominanz der Comanchen zuschreiben würden. Warum dem so ist, zeigt eine genauere Betrachtung der Weise, wie sich der Zuschreibungskontext gegenüber dem vorherigen Fall änderte. Eine Lehre aus dem Wissenskontextualismus war, dass Fehlermöglichkeiten oder Alternativen für die Zuschreibung relevant werden, wenn sie von der Zuschreibenden in Betracht gezogen werden.²⁴⁰ Sobald der Zuschreibenden mitgeteilt wird, dass die überwiegende Menge der Fachbücher fingierte Angaben beinhalten, ändert sich schlagartig

²⁴⁰ Zur Erinnerung: Damit richten sich PhilosophInnen wie Ernst gegen die von Lewis eingeführte Idee, dass eine Alternative durch bloßes Erwähnen relevant wird, siehe S. 58.

der Umfang der relevanten Alternativen, die die Zuschreibende für die Zuschreibung in Betracht zieht und die das Subjekt folglich ausschließen muss, um sich für die Verstehenszuschreibung zu qualifizieren. Würde der Zuschreibenden nur diese Information gegeben, wäre es gerechtfertigt und vernünftig, wenn sie mittels Nachfragen sicherstellen würde, dass die Angaben des Subjekts tatsächlich auf Faktenkenntnis beruhen. Da der Zuschreibenden jedoch zusätzlich garantiert wird, dass sich das Subjekt tatsächlich verlässliche Informationen bezüglich der Dominanz der Comanchen aneignete, werden jene Fehlermöglichkeiten, die im vorherigen Moment relevant wurden, wieder ausgeschlossen und folglich nicht mehr von der Zuschreibenden als relevant in Betracht gezogen, sodass auch in diesem Fall für die Verstehenszuschreibung nur entscheidend ist, dass das Subjekt imstande war, alle Fragen der Zuschreibenden angemessen zu beantworten. Der Umstand, dass die anderen Bücher unverlässlich sind, vermag in einer solchen Situation nicht, die Zuschreibung von Verstehen zu beeinflussen.

Es kann also festgehalten werden: wird eine Zuschreibende auf Fehlermöglichkeiten hingewiesen, die sie als relevant in Betracht zieht, kann sie mittels Nachfragen sicherstellen, dass das Subjekt die beiden Wissensbedingungen des vorgestellten Verstehenskontextualismus erfüllt, obwohl üblicherweise nur das Erfüllen der nachfolgenden Problemlösebedingung Voraussetzung einer Verstehenszuschreibung ist. Der Punkt wird besonders relevant, wenn den zufallswissenden Zuschreibenden nur offenbart wird, dass die anderen Bücher des Regals fabriizierte Angaben beinhalten, ohne dass die besondere Stellung des Comanchen-Buches hervorgehoben wird. In einem solchen Fall wird für die Zuschreibende als Fehlermöglichkeit relevant, dass das Subjekt seine Informationen bezüglich der Dominanz der Comanchen einem Buch entnahm, das ebenso fingierte Informationen enthält, sodass das Subjekt, um Verstehen korrekterweise zugeschrieben zu bekommen diese relevante Alternative ausschließen muss. Betrachtet man nun zuerst eine nicht-verstehende Zuschreibende, würde sie dem Subjekt zweifelsfrei absprechen, die Dominanz der Comanchen verstanden zu haben. Das Zusammenspiel zweier Faktoren bedingt dieses Urteil. Erstens kann sie in Ermangelung entsprechenden Fachwissens nicht selbst verifizieren, ob die Ausführungen des Subjekts korrekt sind, sodass auch nach den Antworten des Subjekts weiterhin die Fehlermöglichkeit relevant ist, dass das Subjekt nur ein fingiertes Fachbuch konsultierte. Zudem ist das Subjekt zweitens nicht in der Lage, zu begründen, warum die Quelle, auf die es sich beruft, nicht von falschen Informationen durchsättigt sein sollte, sodass das Subjekt der Zuschreibenden in Reaktion auf ihre Nachfragen nicht garantieren kann, eine verlässliche Informationsquelle konsultiert zu haben und dadurch über relevantes Hintergrundwissen bezüglich der Comanchen zu verfügen.

Weniger eindeutig würde das Urteil der verstehenden Zuschreibenden ausfallen. Sicher, sie könnte weiterhin verifizieren, dass die Angaben des Subjekts korrekt sind. Jene Fehlermöglichkeiten, die nach dem Hinweis auf die eigentümlichen Umstände relevant wurden, die den Zuschreibungskontext prägen, verlieren nach den Antworten des Subjekts demnach sofort an Schlagkraft. Nichtsdestotrotz ist wahrscheinlich, dass die Zuschreibende zunächst verunsichern würde, dass das Subjekt nicht in der Lage ist, auch nur ansatzweise zu begründen, dass seine Angaben zur Dominanz der Comanchen auf einer verlässlichen Quelle basieren. Die Verunsicherung ist nachvollziehbar, da die defizitäre Rechtfertigung des Subjekts der Zuschreibenden offenbart, dass sie in ihrer Einschätzung des Subjekts möglicherweise fehlgehen könnte und es beispielsweise sein könnte, dass das Subjekt die Antworten zu den gestellten Fragen nur erraten hat. Allerdings ist nicht absehbar, dass die Verunsicherung der Zuschreibenden stark genug wäre, um sie in ihrem Urteil nachhaltig zu beeinflussen. Erstens ist nur schwerlich vorstellbar, dass ein Subjekt die Antworten auf eine größere Menge an Fachfragen unterschiedlicher Komplexität erraten kann. Zweitens ist die Zuschreibende selbst in der Lage, sich mit minimalem Aufwand, nämlich indem sie das fragliche Buch überprüft, zu vergewissern, dass das Subjekt tatsächlich ein verlässliches Fachbuch über die Comanchen konsultierte, sodass der Einfluss des epistemischen Zufalls auf die Verstehenszuschreibung rasch ausgehebelt werden könnte.

Die Analyse von Kvanvigs Comanchen-Fall zeigt also, dass es sich lohnt, den kontextualistischen Charakter von Verstehen auch bei der Betrachtung von Fallszenarien zu berücksichtigen. Nicht nur wurde deutlich, dass der Fragehintergrund der Zuschreibenden in Kvanvigs Szenario maßgeblich variieren kann. Auch zeigte sich, dass Zuschreibende, sobald sie daran zweifeln, dass die präsentierten Problemlösungen auf validen Informationen basieren, das Hintergrundwissen der angenommenen Problemlösenden einer Prüfung unterziehen können. Die objektiven Wissensbedingungen der Konzeption können somit unter besonderen Umständen den Status evaluativer Bedingungen erlangen. Dabei kann es, wie das letztdiskutierte Szenario zeigt, von Bedeutung sein, ob die Zuschreibende in der Lage ist, die Ausführungen des Subjekts zu verifizieren. In den allermeisten Fällen bringt ein Subjekt, das korrekte Problemlösungen formuliert, valides Hintergrundwissen zur Anwendung und qualifiziert sich mit den hervorgebrachten Problemlösungen für eine Verstehenszuschreibung. Bisweilen kann es vorkommen, dass Zweifel an der Belastbarkeit des Hintergrundwissens des Subjekts aufkommen, wodurch zumeist auch hinterfragt wird, ob die präsentierten Problemlösungen korrekt waren. Das kann, wie in Kvanvigs Szenario, der Fall sein, wenn darauf hingewiesen wird, dass das Subjekt die Problemlösung leicht auf Informationen hätte basieren können, die einer fragwürdigen Quelle entstammen. Ist die Zuschreibende nun in der Lage, die Ausführungen des Subjekts zu

verifizieren, wird sie, um das Risiko einer fehlerhaften Zuschreibung zu minimieren, mittels Nachfragen evaluieren, ob die Informationen korrekt sind, die das Subjekt in seiner Problemlösung bediente sowie, sofern möglich, direkt die Verlässlichkeit der Informationsquelle verifizieren, die das Subjekt konsultierte. Besteht das Subjekt die Prüfung, kann ihm Verstehen korrekterweise zugeschrieben werden, obgleich es sich in einer epistemisch unverlässlichen Umgebung befindet. Ganz ähnlich wirkt es sich aus, wenn eine vertrauenswürdige Dritte der Zuschreibenden zusichert, dass die objektiven Wissensbedingungen erfüllt sind. Ist jedoch beides nicht der Fall, zeigte sich, dass nicht ausgeschlossene Fehlermöglichkeiten bestehen bleiben, sodass Verstehenszuschreibungen nicht mit jener Form des epistemischen Zufalls kompatibel sind, die sich in den äußeren Umständen niederschlägt, in denen sich das Subjekt befindet.

Indem durch die Linse des Verstehenskontextualismus Kvanvigs Szenario in all seiner Komplexität beleuchtet wurde, gewann das intuitive Urteil bei der Betrachtung des Szenarios an Schärfe, da jene Unklarheiten ausgeräumt werden konnten, die mit einer unvollständigen Beschreibung der Zuschreibungssituation einhergehen. Auch zeigte sich, dass nicht generell, sprich ohne Einbezug von Kontextfaktoren, festgestellt werden kann, dass Verstehenszuschreibungen mit dieser Spielart des epistemischen Zufalls kompatibel sind, wie im nächsten Kapitel näher ausgeführt wird. Nun gilt es jedoch zu prüfen, in welchem Verhältnis die zweite Form des epistemischen Zufalls zum Verstehen steht.

Das zweite Fallszenario, an dem das Muster der zuschreiberfokussierten Analyse vorgestellt werden soll, ist ein zweigliedriges Gedankenexperiment, das in Reaktion auf Kvanvigs Comanchen-Szenario mit der Zielsetzung entworfen, ein strukturelles Defizit von Kvanvigs Fallbeispiel auszuräumen: den Umstand, dass Kvanvig nicht zwischen den zwei Arten des epistemischen Zufalls unterscheidet. Es handelt sich um die wohlbekannten Hausbrand-Fälle, die auf ein Manuskript von Berit Brogaard zurückgehen und denen Duncan Pritchards Behandlung der Zufallsproblematik eine zentrale Rolle in der Verstehensdebatte verlieh.²⁴¹

(A) Upon finding one's house in flames, one approaches someone who looks as if she is the fire officer in charge and asks her what the reason for the fire is. Suppose one is told by this person that the reason why one's house is burning is faulty wiring, and this coheres with one's wider set of beliefs. But suppose now that the person one asked in this regard is not in fact the fire officer in charge but instead someone who is simply dressed in a fire officer's uniform and who is on her way to a fancy dress party.

(B) Imagine that the apparent fire officer that one asks about the cause of the fire is indeed the fire officer, but that one could nevertheless have been easily wrong because there were other people in the vicinity dressed as fire officers - all going to the same fancy dress party, say - who one could very easily have asked and who would have given one a false answer (while failing to indicate that they were not real fire officers).

²⁴¹ Brogaard (2005), Pritchard (2009, 35-36).

Pritchards eigene Deutung der Szenarien ist, dass das Subjekt in (B) versteht, warum sein Haus brennt, da es über die entsprechenden wahren Überzeugungen verfügt und diese „auf die richtige Weise“ erworben habe, nämlich indem es mittels seiner kognitiven Fähigkeiten eine verlässliche Quelle – einen tatsächlichen Feuerwehrmann – identifizierte und dadurch einen kognitiven Erfolg verbuchte, was nach Pritchard das entscheidende Kriterium für Verstehen ist, da es sich bei Verstehen um eine kognitive Errungenschaft handle, also einen kognitiven Erfolg, den das Subjekt durch die Ausübung seiner kognitiven Fähigkeiten erzielte.²⁴² Demgegenüber verstehe das Subjekt in (A) nicht, warum sein Haus brenne, da für den kognitiven Erfolg des Subjekts, also für das Erlangen einer korrekten Erklärung des Hausbrandes, nicht entscheidend war, dass das Subjekt seine kognitiven Fähigkeiten bemühte, sondern, dass der verkleidete Witzbold sich zufälligerweise eine korrekte Erklärung des Hausbrandes ausdachte, dass also etwas „zwischen den Fakten und den Überzeugungen intervenierte“.²⁴³ Folglich sei Verstehen mit der ersten Form des Gettier-Glücks kompatibel, die auch in Kvanvigs Szenario bedient wird, sofern man es auf die oben angeführte Weise ausformuliert, während Verstehenszuschreibungen nicht möglich seien, wenn die „Glück-im-Unglück“-Struktur direkt in die Überzeugungsbildung des Subjekts eingreift.

Erneut möchte ich nur betrachten, ob sowohl die Darstellung der Szenarien als auch ihre ursprüngliche Analyse hinreichend komplex sind sowie der Weise entsprechen, wie wir Verstehen üblicherweise zuschreiben. Schon auf den ersten Blick fällt auf, dass es nicht nur Kvanvig, sondern auch Pritchard nicht gelingt, mit seinen Szenarien einen eindeutigen Zuschreibungskontext zu entwerfen. Pritchards Beschreibung legt nahe, dass wir uns gedanklich in die Situation versetzen sollen, unser Haus in Flammen zu sehen und von Personen umgeben zu sein, die allem Anschein nach Feuerwehrmänner sind, woraufhin wir bei einer der Personen die Brandursache erfragen. Stellt man sich die Situation vor, offenbart sich, dass wir als interne Zuschreibende *nicht* einsehen könnten, dass viele der angeblichen Feuerwehrmänner, im ersten Szenario gar alle Feuerwehrmänner, verkleidete Witzbolde sind – wir würden stattdessen davon ausgehen, dass es sich um tatsächliche Feuerwehrmänner handelt. Allerdings bezieht Pritchard genau diese Information sowie die weiteren Angaben zur Korrektheit der vorgetragenen Erklärung in seine Einschätzung ein, ob uns als Subjekt zuzuschreiben wäre, zu verstehen, warum unser Haus brennt.

Pritchard ruft in seinem Szenario somit anfänglich die Perspektive einer internen Zuschreibenden auf, wechselt jedoch letztlich auf die externe Zuschreibungsperspektive, die ebenso

²⁴² Pritchard (2009, 36).

²⁴³ Pritchard (2009, 35), wo Pritchard zudem die Unterscheidung zwischen „Gettier-Style“-Glück und „Umweltglück“ vornimmt. Zur Problematisierung der Bezeichnungen, siehe Forschungsstand, S. 24.

allwissend wie realitätsfern ist. Ganz wie im Fall Kvanvigs ist es daher nötig, den Zuschreibungskontext näher zu spezifizieren. Stellen wir uns also die folgende Situation vor: zur Karnevalszeit brannte ein Haus, der Brand wurde von der örtlichen Feuerwehr gelöscht und nun wird die Brandursache untersucht. Es haben sich jedoch Witzbolde, die als Feuerwehrmänner verkleidet sind, aus einem Karnevalszug gelöst und unter die tatsächlich Feuerwehrmänner gemischt. Die Gruppe der Witzbolde ist den wirklichen Feuerwehrmännern sogar quantitativ überlegen. Ferner ist sowohl das Subjekt zugegen, dem das Haus gehört und das verzweifelt verstehen möchte, warum sein Haus brannte, als auch eine weitere Person, die evaluiert, ob dem Subjekt dieses Verständnis zugeschrieben werden kann. Es werden, gemäß (A) und (B), verschiedene angenommene Problemlöser konsultiert.

Ohne Modifikationen lässt sich dann die oben eingeführte Unterscheidung zwischen der nicht-zufallswissenden und der zufallswissenden Zuschreibenden auf Pritchards Szenario übertragen: entweder würde der Zuschreibenden eröffnet werden, dass das Subjekt einen verkleideten Witzbold konsultierte (A) oder leicht hätte konsultierten können (B) oder die Information bleibt ihr verwehrt. Dementgegen besteht der Unterschied zwischen der nicht-verstehenden und der verstehenden Zuschreibenden nicht schon darin, dass die Zuschreibende selbst über ein allgemeines Verständnis von Hausbränden verfügt, da sie auch dann nicht mit Gewissheit sagen könnte, dass eine mangelhafte Verkabelung die Ursache *dieses* Hausbrandes war. Folglich müsste eine verstehende Zuschreibende verstehen, warum das betrachtete Haus brannte. Da es der Zuschreibenden nicht möglich ist, die Ausführungen des angeblichen sowie des tatsächlichen Feuerwehrmannes selbst zu verifizieren, müsste man sich etwa vorstellen, dass eine vertrauenswürdige und sachkundige Dritte garantiert, dass tatsächlich die korrekte Brandursache identifiziert wurde, sodass man zwischen einer Zuschreibenden unterscheiden kann, der die korrekte Wiedergabe der Brandursache verifiziert wurde („verstehende Zuschreibende“) und jener, der diese Information verwehrt blieb („nicht-verstehende Zuschreibende“).

Unterscheidet man dann die verschiedenen Zuschreibenden, kann zuerst festgehalten werden, dass eine verstehende Zuschreibende dem Subjekt in (A) und (B) gleichermaßen zuschreiben würde, zu verstehen, warum das Haus brennt. Dabei macht es keinen Unterschied, ob die verstehende Zuschreibende zufallswissend oder nicht-zufallswissend ist. Sobald zweifelsfrei verifiziert wurde, dass dem Subjekt die Ursache des Hausbrandes korrekt wiedergegeben wurde, kann ihm korrekterweise zugeschrieben werden, zu verstehen, warum das Haus brannte. Ob die korrekte Erklärung dem Subjekt von einem tatsächlichen Feuerwehrmann oder lediglich einem verkleideten Witzbold vorgetragen wurde und folglich, ob es sich um eine auf validem Hintergrundwissen basierende oder um eine ausgedachte, doch zufällig korrekte Erklärung

handelt, spielt dabei keine Rolle, da die externe Verifikation der Erklärung die fehlende Belastbarkeit des verkleideten Witzboldes kompensiert.²⁴⁴ Aus dem gleichen Grund ist auch irrelevant, dass das Subjekt in (B) leicht einen verkleideten Witzbold hätte konsultieren können. Entscheidend ist dabei, dass das Subjekt das aufgeworfene Problem, nämlich die Frage nach der Brandursache, mit einer korrekten Antwort lösen kann und dass ferner die Zuschreibende keinen Grund hat, zu bezweifeln, dass die objektiven Wissensbedingungen erfüllt sind, da völlig offensichtlich ist, dass ein Haus brannte (Faktenkenntnis) und da allgemein die Kenntnis vorausgesetzt werden kann, wie Kurzschlüsse Hausbrände hervorrufen können (erfasste Abhängigkeitsbeziehungen).

Demgegenüber unterscheidet sich das Urteil der beiden nicht-verstehenden Zuschreibenden voneinander. Handelt es sich um eine nicht-verstehende nicht-zufallswissende Zuschreibende, würde sie dem Subjekt in (A) ebenso wie in (B) wohl zuschreiben, zu verstehen, warum das Haus brennt. Da ihre Zuschreibungsperspektive so konstruiert ist, dass ihr nicht bewusst ist, dass sich verkleidete Witzbolde unter die tatsächlichen Feuerwehrmänner gemischt haben, geht sie von einem gewöhnlichen Hausbrand aus und zweifelt folglich nicht daran, dass es sich bei allen der scheinbaren Feuerwehrmänner um tatsächliche Feuerwehrmänner handelt. Somit würde sie davon ausgehen, dass die Feuerwehrmänner der Professionalität ihres Berufes gerecht werden und nur mit belastbaren Informationen auf die Frage nach der Brandursache reagieren. Wird dem Subjekt in Reaktion auf seine Nachfrage dann eine spezifische Brandursache genannt und nicht etwa nur angeführt, dass die Brandursache noch nicht abschließend festgestellt werden konnte, hat die Zuschreibende keinen Grund, anzunehmen, dass eine unverlässliche Quelle konsultiert wurde, sodass dem Subjekt, sobald es signalisiert, die Erklärung erfasst zu haben, zugeschrieben werden kann, zu verstehen, warum das Haus brannte.

Wird der nicht-verstehenden Zuschreibenden hingegen eröffnet, dass das Subjekt statt eines Feuerwehrmannes einen verkleideten Witzbold konsultierte (A), wird sie dem Subjekt wohl zunächst absprechen, zu verstehen, warum das Haus brannte, da von einer Informationsquelle, der jegliches relevantes Hintergrundwissen entbehrt, nicht angenommen werden kann, dass sie dem Subjekt die korrekte Erklärung des Hausbrandes eröffnen kann. Das Urteil ist darauf zurückzuführen, dass mit dem Hinweis auf den konsultierten verkleideten Witzbold eine Fehlermöglichkeit der Zuschreibenden offenbart wird, die das Subjekt nicht ausschließen kann.

²⁴⁴ Zu beachten ist, dass es stets um das Verständnis des Subjekts geht, dem Verstehen zugeschrieben wird. Eine andere Frage wäre, ob der Person, bei der das Subjekt die Ursache des Brandes erfragt, korrekterweise zugeschrieben werden kann, zu verstehen, warum das Haus brennt. Würde man diese Frage betrachten, müsste festgestellt werden, dass der verkleidete Witzbold, der die korrekte Erklärung des Brandes bloß errät, sich in einer maßgeblich schlechteren epistemischen Position als der tatsächliche Feuerwehrmann befindet und sich nicht für eine entsprechende Verstehenszuschreibung qualifizieren könnte.

Erfährt die Zuschreibende nachfolgend jedoch, dass der verkleidete Witzbold tatsächlich die korrekte Brandursache erriet, ist es wahrscheinlich, dass sie dem Subjekt wiederum zuschreiben würde, zu verstehen, warum das Haus brannte, sobald es anzeigt, die korrekte Erklärung des Hausbrandes erfasst zu haben. Ganz ähnlich kann die Zuschreibungssituation einer nicht-verstehenden zufallswissenden Zuschreibenden in Szenario (B) beschrieben werden. Wird ihr eröffnet, dass in der Umgebung eine Unmenge an Witzbolden sich als Feuerwehrmänner ausgaben, wird sie dem Subjekt kein Verstehen zuschreiben, da das Subjekt nicht ausschließen kann, einen verkleideten Witzbold konsultiert zu haben. Erfährt sie hingegen, dass das Subjekt bei einem tatsächlichen Feuerwehrmann die Brandursache erfragte, erscheint eine Verstehenszuschreibung wiederum sehr wahrscheinlich, da, wie oben angeführt, davon ausgegangen werden kann, dass Feuerwehrmänner verlässliche Aussagen zu den Ursachen von Bränden tätigen.

Nun könnte man einwenden, dass die Verstehenszuschreibung im Fall der nicht-verstehenden zufallswissenden Zuschreibenden die Anforderungen, die das Subjekt erfüllen muss, um Verstehen korrekterweise zugeschrieben zu bekommen, zu niedrigschwellig ansetzt. Allerdings lässt sich dieser Einwand auflösen, wenn man die Anforderungen des Zuschreibungskontextes genauer betrachtet. Bei der Zuschreibenden handelt es sich nicht um eine Sachverständige einer Versicherung, die detailliert nachzuvollziehen versucht, warum das Haus brannte, sondern um eine nicht näher spezifizierte Passantin, die nur evaluieren möchte, ob das Unverständnis der HauseigentümerIn bezüglich der Brandursache ihres Hauses aufgelöst wurde. Da der kausale Zusammenhang zwischen einer schlechten Verkabelung, dem resultierenden Kabel- und letztlich dem Hausbrand ohne tiefgehendes Hintergrundwissen erfasst werden kann, ist der Maßstab für die Zuschreibung des uneingeschränkten Verstehens des Hausbrandes in dem dargestellten Zuschreibungskontext schon dann erfüllt, wenn das Subjekt wiedergeben kann, dass das Haus aufgrund schlechter Verkabelung brannte – vorausgesetzt, es handelt sich dabei um die korrekte Brandursache.²⁴⁵ Dass die Verstehenszuschreibung angemessen ist, lässt sich somit erkennen, wenn man die kontextualistische Natur von Verstehen vollumfänglich berücksichtigt.

²⁴⁵ Entscheidend für die Analyse ist, dass in den Szenarien uneingeschränkte Verstehenszuschreibungen vorgenommen werden. Es steht außer Frage, dass dem Subjekt nicht korrekterweise zugeschrieben werden, ein höhergradiges Verstehen des Hausbrandes zu haben, da dafür tiefergehende Ausführungen nötig wären. Allerdings ist, wie dargelegt, in dem genannten Zuschreibungskontext der Maßstab für uneingeschränkte Verstehenszuschreibungen signifikant leichter erfüllt. Zur Verdeutlichung kann man sich fragen, wann man einem Subjekt zuschreiben würde, bei einem Blitzeinschlag als Brandursache verstanden zu haben, warum ein Haus brennt. Auch in einem solchen Fall würde man wohl eher nicht einfordern, dass das Subjekt detailliert aufschlüsseln kann, an welcher Stelle des Hauses der Blitz einschlug und welchen Teil des Hauses der Blitz auf Basis welcher physikalischen Zusammenhänge entflammte. Viel eher würde man, da gemeinhin bekannt ist, dass Blitzeinschläge Hausbrände verursachen können, dem Subjekt schon dann zuschreiben, zu verstehen, warum das Haus brennt, wenn es weiß, dass ein Blitz in dieses Haus einschlug und es unmittelbar danach in Flammen stand.

Sollte auf manche Lesende eine solche Zuschreibung nichtsdestotrotz unnatürlich wirken, könnte der Grund für dieses intuitives Urteil Pritchards Szenario immanent sein. Üblicherweise müssen Subjekte für Verstehenszuschreibungen im Gegensatz zu Wissenszuschreibungen eine höhere kognitive Leistung vollbringen. Während propositionales Wissen oftmals schon dann korrekterweise zugeschrieben werden kann, wenn Subjekte einzelne Fakten korrekt wiedergeben, ist für Verstehenszuschreibungen eine tiefergehende kognitive Auseinandersetzung nötig, die als das Erfassen von Abhängigkeitsbeziehungen bezeichnet werden kann. Durch die Weise, wie Pritchard das Szenario entwickelt, genügt für eine korrekte Verstehenszuschreibung hingegen schon, dass das Subjekt die Brandursache korrekt wiedergibt. Wie wir gesehen haben, ist eine derartige Verstehenszuschreibung legitim, da mit dem Wiedergeben der Brandursache das Erfassen einer Abhängigkeitsbeziehung einhergeht, nämlich der kausalen Beziehung zwischen der Brandursache und dem Hausbrand. Dass Pritchards Szenario das Gefühl einer eigentümlichen Verstehenszuschreibung befördern könnte, lässt sich erkennen, wenn man losgelöst von jeglicher theoretischer Einbettung betrachtet, was man als Zeugin eines Hausbrandes fragen würde, um die Brandursache in Erfahrung zu bringen. In einer solchen Situation wirkt es mindestens ebenso natürlich, zu fragen, ob die Umstehenden verstünden, warum das Haus brennt, wie zu fragen, ob sie *wüssten*, warum das Haus brennt, da damit etwas deutlicher angezeigt wird, dass als Antwort das Wiedergeben einer einzelnen Information erwartet wird, was ein Hinweis darauf ist, dass Pritchards Szenario zu niedrigschwellig sein könnte, um verlässliche Intuitionen zu der Streitfrage hervorzurufen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Kvanvig, Pritchard und viele weitere PhilosophInnen in der erkenntnistheoretischen Debatte um Verstehen Szenarien entworfen haben, die jeweils eine spezifische Eigenheit des Verstehensbegriffs exemplifizieren sollen und dem Ziel dienen, den Verstehensbegriff in ein Verhältnis zum Wissensbegriff zu setzen. Indem sie uns Lesenden die Szenarien präsentieren, fragen sie unser sprachlich-intuitives Urteil ab, wann einem Subjekt korrekterweise Verstehen zuzuschreiben ist. Die Weise, wie die präsentierten Szenarien entwickelt und gedeutet wurden, unterschlägt jedoch systematisch den kontextsensitiven Charakter von Verstehen. Ein Szenario, das die Kontextsensitivität von Verstehen ausreichend würdigen soll, muss eine eindeutige Zuschreibungssituation zeichnen, die unsere Evaluation des Verstehens des Subjekts ebenso zu leiten vermag wie unsere Einschätzung des entsprechenden Wissens, da andernfalls nicht adäquat analysiert werden kann, in welchem Verhältnis Verstehen und Wissen stehen. Ein derartiger Zuschreibungskontext kann entworfen werden, wenn der kontextsensitive Charakter von Verstehen umfassend berücksichtigt wird,

indem man dargelegt, welche Aspekte des Szenarios eine interne Zuschreibende einsehen könnte und wie sie aus ihrer Zuschreibungsperspektive die Situation evaluieren würde.

2.2 Erstpersonenfälle

Bei der überwiegenden Mehrheit der Fallszenarien, die in Bezug auf den Verstehensbegriff entwickelt wurden, handelt es sich um Fälle, in denen einem Subjekt von einer anderen Person Verstehen zugeschrieben wird, also um Drittpersonenfälle. Derartige Szenarien erschöpfen jedoch unsere Verwendungspraxis des Verstehensbegriffs nicht, da sich Subjekte Verstehen auch selbst zuschreiben können, indem sie gleichzeitig die Rolle der Problemlösenden und der Zuschreibenden einnehmen. Mit der umfassenden Analyse eines Erstpersonenszenarios soll das Kapitel enden. Im vorherigen Kapitel hob ich hervor, dass eine Folge des kontextsensitiven Charakters des Verstehens ist, dass unterschiedliche Zuschreibende zu prima facie miteinander konfligierenden, doch individuell korrekten Einschätzungen des Verstehens eines Subjekts kommen können, indem sie einen unterschiedlichen Maßstab an die Verstehenszuschreibung anlegen. In dem folgenden Erstpersonenfall soll diese Eigenheit von Verstehenszuschreibungen berücksichtigt werden, indem sich der Protagonist im ersten Szenario Verstehen zuschreibt und im zweiten Szenario das Verstehen desselben Sachverhaltes abschreibt. Derartige Erstpersonenfälle sind konzeptionell am anspruchsvollsten, da der Maßstab, der den jeweiligen Zuschreibungen zugrunde liegt, nicht schon, wie in Drittpersonenfällen, auf den ersten Blick auf verschiedene Zuschreibende zurückgeführt werden kann. Ist ein Verstehenskontextualismus in der Lage, Fallbeispiele dieses anspruchsvollen Typs angemessen zu beschreiben, spricht das maßgeblich für das Potential der Theorie, Verstehenszuschreibungen in der Breite entsprechen zu können.

Das Fallbeispiel ist so entworfen, dass auf praxisferne Faktoren wie fabrizierte, doch zufällig korrekte Fachbücher verzichtet wurde, sodass es sich um eine leicht vorstellbare Alltagssituation handelt, um die sprachlich-intuitive Einschätzung des Szenarios nicht zu verfälschen. Weiterhin sollen in dem Fallbeispiel uneingeschränkte Verstehenszuschreibungen betrachtet werden, damit der scheinbare Konflikt zwischen der Zu- und der Abschreibung des Verstehens am deutlichsten dargestellt werden kann. Selbstverständlich ist das nicht die einzige Weise, das Fallbeispiel im zweiten Teilszenario weiterzuentwickeln – der Protagonist hätte sich ebenso natürlich nur einen geringeren Grad an Verstehen zuschreiben, statt das entsprechende Verstehen vollumfänglich absprechen können, womit jedoch das Szenario an Klarheit eingebüßt hätte. Das Fallbeispiel soll sowohl verdeutlichen, wie eine kontextualistische Verstehenstheorie umfassend auf eine komplexe Alltagssituation angewendet werden kann

als auch offenbaren, dass eine derartige Situation überzeugend kontextualistisch aufgeschlüsselt werden kann, um den Verstehenskontextualismus zusätzlich zu begründen.²⁴⁶

(LOW) Letzten Sommer spazierte ich, Martin, mit meiner Tochter an einem Nordseestrand entlang. Wir befanden uns in einem Familienurlaub in Norddeutschland. Meiner Tochter Paula fiel auf, dass gerade Ebbe ist, woraufhin sie die folgenden Sätze äußerte: „Gerade ist das Meer nicht da, aber manchmal ist es da. Wir haben in der Schule gelernt, dass man das Gezeiten nennt. Aber ich verstehe nicht, warum das Meer sich so verhält. Versteht du das, Vati?“ Nachdem ich ihre Frage mit „Ja, das tue ich, ich kann dir alles über die Gezeiten erzählen“ bejahte, begann ich, ihr umfassend zu beschreiben, wie der Mond die Gezeiten hervorruft. Ich sagte ihr, dass die Anziehungskraft des Mondes bewirkt, dass die Wassermassen auf der Seite der Erde, die dem Mond zugewandt ist, einen Berg bilden und dass sich auf der gegenüberliegenden Erdseite noch ein solcher Wasserberg bildet. Ich fuhr in meinen Ausführungen fort, indem ich ihr beschrieb, dass die beiden Wasserberge mit der Erddrehung über die Erde wandern. Auch erklärte ich ihr, dass die Wasserberge dort am größten sind, wo eine Küste direkt an einen Ozean angrenzt, weshalb man die Gezeiten an der Nordsee leichter beobachten kann als an der Ostsee. Da diese Ausführungen die Neugier meiner Tochter befriedigten, stellte sie abschließend fest: „Danke Vati, jetzt verstehe ich die Gezeiten.“

(HIGH) Am Abend des gleichen Tages traf ich einen Freund von mir, Hank, in einer örtlichen Kneipe. Hank ist ein Physiker, der am örtlichen Küstenforschungsinstitut arbeitet und genoss gerade sein Feierabendbier. Da ich in Gedanken noch dem schönen Nachmittag mit meiner Tochter nachhing, erzählte ich Hank stolz, dass ich meiner Tochter helfen konnte, die Gezeiten zu verstehen. Auf das Lob eines Physikers besinnt, gab ich kurz wieder, wie ich meiner Tochter die Gezeiten erklärte. Obwohl Hank meine Mühen lobte, merkte er kritisch an, dass ich doch zentrale Aspekte der Gezeiten unterschlug, die dem Verständnis meiner Tochter sicherlich dienlich gewesen wären. Erstens erwähnte ich nicht, dass die Sonne die Gezeiten beeinflusst, obwohl Nipp- und Springtide nur aufgrund der Sonne auftreten. Auch merkte Hank an, dass ich die variierende Wahrnehmbarkeit der Gezeiten auf die direkte Verbindung zu einem Ozean zurückführte. Eine weitaus einfachere und sogar genauere Erklärung des Phänomens wäre gewesen, auf die unterschiedliche Größe der entsprechenden Gewässer hinzuweisen, eine Erklärung, die man zudem leicht hätte illustrieren können, indem man anführt, dass man in einer Badewanne weitaus höhere Wellen hervorrufen kann als in einer Suppenschüssel. Von seiner Leidenschaft für die Physik erregt merkte Hank abschließend an, dass die Gezeitenkräfte sogar die Landmassen der Erde beeinflussen und stark genug sind, um die Erdrotation geringfügig abzubremesen. Da mir keiner dieser Aspekte der Gezeiten bekannt war, stellte ich ernüchert fest: „Ich verstehe wohl doch nichts von den Gezeiten“.

In dem zweigeteilten Szenario kommt es zu zwei individuell korrekten, doch scheinbar miteinander inkompatiblen Zuschreibungen von Verstehen. Indem Martin in (LOW) Paulas Frage bejaht, nimmt er die folgende Selbstzuschreibung von Verstehen vor:

(1A) Ich verstehe die Gezeiten.

Während der erste Teil von Martins Antwort nur das interrogative Verstehen der Ursache der Gezeiten ausdrücken würde, bringt Martins Aussage, dass er Paula alles über die Gezeiten erzählen könne, die Selbstzuschreibung eines uneingeschränkten Phänomenverstehens der

²⁴⁶ Das Szenario und die folgenden Ausführungen wurden leicht modifiziert in Bachmann (2020) publiziert.

Gezeiten zum Ausdruck. Eine derartige uneingeschränkte Selbstzuschreibung von Verstehen ist nicht unüblich, wenn Eltern zu ihren (kleineren) Kindern sprechen, da Erwachsene gemeinhin nicht geneigt sind, eine Verstehenszuschreibung zu graduieren, wenn sie annehmen, dass sie die möglichen Fragen des Kindes zufriedenstellend beantworten können. Dafür ist nicht vordergründig entscheidend, wie elaboriert ihr Verständnis des entsprechenden Phänomens tatsächlich ist, solange sie sich sicher sind, die kontextuell festgelegte Schwelle für uneingeschränkte Verstehenszuschreibungen überschreiten zu können. Wie das vorgestellte Zuschreibungsschema verdeutlicht, überlegt die Zuschreibende dafür, welche Probleme höchstwahrscheinlich von der Fragenden aufgeworfen werden und welche Ausführungen nötig sind, um die Probleme zufriedenstellend zu lösen. In (LOW) überlegt Martin folglich, welche Fragen seine Tochter ihm wohl bezüglich der Gezeiten stellen wird und ob er in der Lage ist, die Neugierde seiner Tochter zufriedenstellend zu stillen. Kommt ihm keine Frage in den Sinn, die er nicht angemessen beantworten könnte, ergibt sich für ihn auch kein Grund, von einer uneingeschränkten Selbstzuschreibung des Verstehens der Gezeiten abzusehen. Dieser Prozess muss nicht bewusst ablaufen, da Martin auch ausgehend von der Weise, wie er bisher auf das naturwissenschaftliche Interesse seiner Tochter reagieren konnte, schlussfolgern kann, dass er sich erneut ziemlich gut schlagen wird.

Entscheidend für Martins Verstehenszuschreibung ist, dass er davon ausgeht, dass eine hinreichend hohe Differenz zwischen seinem und Paulas Verständnis der Gezeiten besteht, da uneingeschränkte Verstehenszuschreibungen immer dann angemessen sind, wenn die Problemlösende vernünftigerweise annehmen kann, alle Probleme lösen zu können, die die Fragende aller Voraussicht nach aufwerfen wird, was wiederum eine privilegierte epistemische Position der Problemlösenden erfordert. Anders verhält es sich hingegen, wenn die Differenz zwischen dem Verständnis der Problemlösenden und dem der Fragenden weitaus geringer ist. So sind uneingeschränkte Verstehenszuschreibungen beispielsweise auch dann unproblematisch, wenn ein Schulkind bei seiner Mutter erfragt, warum der Mond nicht immer gleich aussieht oder wenn ein Mathematiklehrer seine Ethikkollegin darum bittet, ihm die Grundzüge von Kants Kategorischem Imperativ zu eröffnen. Stellt man sich hingegen vor, dass zwei Physikstudierende gleichen Semesters spezifische Details der Relativitätstheorie diskutieren und eine der Studierenden die andere fragt, ob sie die Details verstanden hat und sie ihr erklären kann, würde eine uneingeschränkte Antwort vermessen und unangebracht erscheinen. Weitaus wahrscheinlicher wäre, dass in einem solchen Kontext mit Formulierungen wie „Ich habe Teile davon verstanden“ oder „Ich kann versuchen, es dir zu erklären“ der entsprechende Verstehensgrad sowie die Bereitschaft zur Erklärung angezeigt wird. Sobald die Problemlösende nicht mehr

ausschließen kann, dass von der Fragenden Probleme aufgeworfen werden, deren Lösung ihr Hintergrundwissen oder ihre Problemlösefähigkeiten übersteigen könnten, würde die Problemlösende in den allermeisten Fällen von einer uneingeschränkten Verstehenszuschreibung absehen, da sie weder für die negativen Auswirkungen verantwortlich sein möchte, die nicht belastbare Problemlösungen auf Seiten der Fragenden nach sich ziehen könnten noch riskieren möchte, mit einer vermessenen Zuschreibung an epistemischer Reputation einzubüßen.

Es verwundert daher nicht, dass Martin in (HIGH) zu der folgenden Einschätzung seines Verstehens gelangt, die mit (1A) *prima facie* vollumfänglich konfligiert:

(1B) Ich verstehe die Gezeiten nicht.

Aufgrund der Kluft, die zwischen Martins alltäglichem und Hanks wissenschaftlichem Verstehen der Gezeiten klafft, handelt es sich bei (1B) um eine korrekte und angemessene Aussage in dem gezeichneten Kontext. Zwei Aspekte der Situation bedingen Martins Konklusion. Erstens entsprechen jene Eigenheiten der Gezeiten, die Hank in seinem kurzen Exkurs hervorbringt, in Komplexität und Struktur näherungsweise den Aspekten der Gezeiten, die Martins Verstehen konstituieren. Was Martin von Hank erfährt ist daher kein Expertenwissen, das nur vollberuflichen Physikern offensteht, sondern Fakten, die auch er als interessierter Laie hätte wissen können, wodurch Martin realisiert, dass sein Verständnis der Gezeiten elementarer ist als er angenommen hat. Zweitens benötigt Hank für seine Ausführungen zu den Gezeiten weder eine Vorbereitungszeit noch muss er innehalten, um seine Gedanken zu sortieren, was Martin anzeigt, dass Hanks Erklärungen zwar Martins Verständnis der Gezeiten vertiefen, doch einem physikalischen Verstehen des Phänomens nicht ansatzweise entsprechen. Aus beiden Aspekten folgt, dass Martin beste Gründe hat, anzunehmen, dass er nicht in der Lage wäre, *irgendein Problem*, das Hank bezüglich der Gezeiten aufwirft, zufriedenstellend zu lösen, woraus folgt, dass Martins Verstehen der Gezeiten den kontextuell gültigen Maßstab für uneingeschränkte Verstehenszuschreibungen maßgeblich unterschreitet, was schließlich dazu führt, dass er sich selbst abspricht, die Gezeiten verstanden zu haben.

Das vorgestellte Szenario kann nur dann als valider Prüffall des Verstehenskontextualismus betrachtet werden, wenn retrospektiv *beide* Verstehenszuschreibungen als korrekt einzustufen sind. Bezüglich (1A) kann festgestellt werden, dass die Konversation mit Hank Martin zwar dazu brachte, sein Verstehen der Gezeiten neu einzuschätzen, doch ihm *nicht* seiner Funktion als verlässlicher Problemlösender für seine Tochter in (LOW) beraubte. Der Grund dafür ist, dass Martin zwar bewusst wurde, dass sein Verstehen der Gezeiten weniger umfassend ist als er annahm, doch nicht, dass es falsche Annahmen beinhaltet. Folglich gilt auch rückblickend, dass er zutreffend einschätzte, welche Probleme seine Tochter bezüglich der Gezeiten

aufwerfen würde, und dass er ferner in der Lage war, diese Probleme zufriedenstellend und korrekt zu lösen. Weiterhin gilt, dass solange seine Tochter nicht ein signifikant besseres Verständnis natürlicher Phänomene entwickelt und sie von Martin nur Auskünfte zu Phänomenen erfragt, die er zumindest so gut versteht, wie er die Gezeiten verstand, Martin auch in Zukunft davon ausgehen kann, dass er die Fragen seiner Tochter zufriedenstellend beantworten kann, sodass er nicht davor zurückschrecken muss, gegenüber seiner Tochter uneingeschränkte Selbstzuschreibungen von Verstehen vorzunehmen. Bezüglich (1B) ist analog erkennbar, dass es für Martin rückblickend korrekt war, sich abzusprechen, die Gezeiten zu verstehen. Da Martins Urteil fällt, nachdem Hank ihm die Grenzen seines Verstehens zweifelsfrei aufzeigte, könnte es vermessen oder zumindest zu stolz wirken, würde Martin vehement verteidigen, die Gezeiten doch zumindest grundlegend verstanden zu haben, da er sich sicherlich bewusst wäre, dass sein Laienverständnis der Gezeiten wohl kaum geeignet ist, um mit einem Wissenschaftler über das Phänomen zu diskutieren. Es könnte sogar sein, dass er mit einer derartigen Verstehenszuschreibung provoziert, dass Hank sein Verstehen der Gezeiten einer tiefergehenden Prüfung unterzieht – eine Prüfung, der er sicherlich nicht standhalten könnte, worauf wohl die doch unangenehme Revision der vorgenommenen Selbstzuschreibung folgen würde.

Das vorgestellte Szenario untermauert somit den kontextualistischen Charakter des Verstehens, indem zwei individuell korrekte doch prima facie miteinander konfligierende Verstehenszuschreibungen präsentiert werden, die von ein und derselben Person geäußert wurden und ein und dasselbe Objekt haben. Die Zuschreibungen konfligieren scheinbar miteinander, da das Subjekt in einem Fall in der Lage ist, seine Rolle als verlässliche Problemlösende wahrzunehmen und in der zweiten Situation darin fehlschlägt. Auch präsentierte das Szenario eine leicht vorstellbare Alltagssituation, die mithilfe des Verstehenskontextualismus angemessen aufgeschlüsselt werden konnte. Demgegenüber zeigte sich, dass jene Szenarien, die in der erkenntnistheoretischen Debatte um Verstehen vorrangig diskutiert werden, umfassender Erweiterungen bedürfen, um eine eindeutige Zuschreibungssituation zu zeichnen, die die Voraussetzung für eine hinreichend differenzierte Analyse bildet. Ferner konnte festgestellt werden, dass selbst nach der Erweiterung der Szenarien um einen entsprechenden Zuschreibungskontext die Analyse der Szenarien bisweilen dadurch erschwert wird, dass sie Situationen präsentieren, denen wir in unserer alltäglichen Verwendungspraxis der Begriffe nicht begegnen.

3. Die Vorzüge der Theorie

Im Rahmen der vorherigen Kapitel konnte aufgezeigt werden, dass Verstehen ein kontextsensitiver Begriff ist. Folglich ist der offensichtliche Vorzug einer kontextualistischen Verstehenstheorie, der Natur des Verstehens zu entsprechen und angemessen zu beschreiben, wie wir den Begriff des Verstehens verwenden. In diesem Kapitel möchte ich betrachten, welche weiteren Vorzüge sich ergeben, wenn in einer Theorie des Verstehens der kontextualistische Charakter des Begriffs umfassend berücksichtigt wird. Zwei Schwerpunkten werde ich mich dabei zuwenden. Erstens werde ich darlegen, wodurch sich meine Theorie gegenüber alternativen Konzeptionen des Verstehens auszeichnet. Betrachtet werden dabei ausschließlich solche Theorien, die zumindest ansatzweise den kontextualistischen Charakter von Verstehen berücksichtigen, da alle anderen Verstehenstheorien disqualifiziert, dieses entscheidende Charakteristikum des Begriffs nicht zu beachten. Konkret werde ich mich in der Analyse mit den Theorien Christoph Baumbergers, Christoph Kelps und Michael Hannons auseinandersetzen. Die Konzeptionen von Baumberger und Kelp wurden ausgewählt, da sie in stärkerem Maß den kontextsensitiven Charakter von Verstehen berücksichtigen; der Ansatz Hannons, da er mein methodisches Vorgehen teilt und Craigs Idee der praktischen Explikation des Wissens auf den Verstehensbegriff überträgt. Nach der konfrontativen Abhandlung alternativer Konzeptionen werde ich im zweiten Unterkapitel untersuchen, inwiefern die erkenntnistheoretische Debatte um Verstehen generell davon profitieren würde, den kontextsensitiven Charakter des Verstehensbegriffs gebührend zu berücksichtigen – unabhängig von der Frage, wie man diesen letztlich konzeptionell einbettet. Dabei werden sowohl heiß diskutierte Problemfragen, wie jene nach der Faktizität von Verstehen, in ein neues Licht gerückt als auch solche Aspekte des Verstehens hervorgehoben, die bislang nur unzureichend diskutiert wurden.

3.1 Vorzüge gegenüber alternativen Ansätzen

In dem Unterkapitel soll betrachtet werden, welche Vorzüge meine kontextualistische Verstehenstheorie gegenüber alternativen Konzeptionen des Verstehens aufweist. Bevor ich mich dem Vergleich widme, ist eine Vorbemerkung nötig, um die Aussagekraft der nachfolgenden Untersuchung unmissverständlich darzulegen. Meinen Verstehenskontextualismus werde ich mit drei Ansätzen vergleichen, von denen ich annehme, dass sie die Grundlage vertretbarer Theorien des Verstehens darstellen können. Zwar trifft zu, dass ich die Konzeptionen in ihrer aktuellen Form nicht als nachhaltig zufriedenstellend erachte, doch betreffen die Kritikpunkte, die nachfolgend aufgezeigt werden, lediglich verschiedene Details der Konzeptionen. Die Ansätze

eint, dass sie entweder den kontextsensitiven Charakter von Verstehen anerkennen oder, im Fall Hannons, die Grundlage dafür bilden, indem der kontextsensitive Charakter des Erklärungsbegriffs anerkannt wird. Auch zeichnet die Ansätze aus, dass sie allesamt essentielle Eigenschaften des Verstehensbegriffs angemessen beschreiben. Der Vergleich sollte somit nicht als niederschmetternde Kritik verstanden werden, sondern eher als Anregung zur Weiterentwicklung von Konzeptionen, denen allesamt bereits das Potential innewohnt, die Natur des Verstehensbegriffs fruchtbarer aufzuschlüsseln als die überwiegende Menge jener Theorieansätze, die den kontextsensitiven Charakter von Verstehen unterschlagen. Aus Platzgründen werde ich meine Ausführungen auf jene Aspekte der einzelnen Konzeptionen beschränken, an denen sich ein Vorzug meiner Theorie verdeutlichen lässt, wodurch größtenteils unerwähnt bleibt, was die einzelnen Ansätze für sich genommen auszeichnet.

Den Anfang machen soll die Verstehenskonzeption Christoph Kelps. Bei der Theorie handelt es sich um die erste umfassend ausgearbeitete *wissensbasierte* Theorie des Verstehens, die Kelp in Reaktion auf jene zahlreichen Stimmen entwickelte, die Verstehen nicht als eine Art von Wissen erachten. Damit bezieht Kelp sehr explizit zur Kernfrage der erkenntnistheoretischen Debatte um Verstehen Stellung und kann somit als ein Vordenker meiner Verstehenskonzeption angesehen werden. Die Theorie teilt sich in vier Unterdefinitionen unterschiedlicher Aspekte des Verstehens auf, von denen ich im Folgenden die drei zentralen vorstellen möchte. Den Ausgangspunkt bildet eine Charakterisierung des maximalen Verstehens:²⁴⁷

Maximal Understanding (Max-U)

If one has fully comprehensive and maximally well-connected knowledge of a phenomenon P, then one has maximal understanding of P.

Bemerkenswert an der Definition ist, dass Kelp eine kontextunabhängige Höchstgrenze des Verstehens eines Phänomens postuliert. Dabei handle es sich nach Kelp um eine Idealvorstellung, die als Bemessungsrahmen für Zuschreibungen von Graden an Verstehen und von uneingeschränktem Verstehen dienen soll. Die zwei Kriterien der Definition sind so aufzuschlüsseln, dass das Wissen eines Phänomens genau dann vollständig umfassend sei, wenn ein Subjekt alles über ein Phänomen wisse, was es über das Phänomen überhaupt zu wissen gäbe und genau dann maximal wohlverknüpft, wenn die Überzeugungen, die das Subjekt über das Phänomen hat, auf eine Weise vernetzt sind, die die Abhängigkeitsbeziehungen zwischen jenen Propositionen widerspiegeln, die eine wahre Beschreibung des Phänomens konstituieren.²⁴⁸ Nach Kelp

²⁴⁷ Die Definitionen finden sich in Kelp (2017, 252-253).

²⁴⁸ Kelp (2017, 252). Mit der Beschreibung der Wohlverknüpftheit orientiere ich mich an Kelps Wortlaut – etwas einfacher kann das Kriterium so wiedergegeben werden, dass das Subjekt nicht nur Wissen von einzelnen Fakten bezüglich des Phänomens besitzen muss, sondern auch das Wissen der Abhängigkeitsbeziehungen, die zwischen den Fakten bestehen.

soll das Kriterium der maximalen Wohlverknüpftheit ausschließen, dass einem Subjekt maximales Phänomenverstehen schon dann korrekt zugeschrieben werden könnte, wenn es zwar über das vollständig umfassende Wissen eines Phänomens verfügt, allerdings nicht in der Lage ist, die bekannten Fakten zu einem zusammenhängenden Bild des Phänomens zusammenzusetzen.

Die erste Definition, die Kelp in Abhängigkeit von seiner Charakterisierung des maximalen Verstehens entwickelt, ist dann eine Konzeption der Grade an Verstehen:

Degrees of Understanding (Deg-U)

Degree of understanding of *P* is a function of distance from fully comprehensive and maximally well-connected knowledge of *P*: the closer one approximates fully comprehensive and maximally well-connected knowledge of *P*, the higher one's degree of understanding of *P*.

Die Grundidee seiner Bestimmung der Grade an Verstehen, dass Subjekte ein umso besseres Verstehen eines Phänomens haben, je näher sie dem idealen Verstehen des Phänomens kommen, ergibt sich sehr direkt aus Kelps Vorstellung eines kontextunabhängigen maximalen Verstehens. Darüber hinaus zeigt Kelp jedoch nur in Ansätzen an, wie die Grade an Verstehen konkret bestimmt werden sollen – was er auch einräumt, indem er betont, keine umfassende Theorie des graduellen Verstehens zu entwickeln.²⁴⁹ So fügt er der Definition lediglich hinzu, dass nicht allein die Quantität der bekannten Propositionen, sondern auch ihre Qualität, also vermutlich ihr Erklärungspotential oder Informationswert, einzubeziehen ist, wenn bestimmt werden soll, zu welchem Grad ein Subjekt ein Phänomen versteht.²⁵⁰ Blieben allerdings alle anderen Faktoren gleich, könnten letztlich Unterschiede im Umfang der bekannten Propositionen einen qualitativen Unterschied in dem resultierenden Verstehen des Phänomens begründen.

Es wird im Folgenden noch betrachtet werden, dass eine derartig bündige Bestimmung der Grade an Verstehen letztlich nicht zufriedenstellend ist. Zunächst gilt es noch, das Kernstück von Kelps Verstehenskonzeption zu betrachten: seine kontextualistische Definition uneingeschränkter Verstehenszuschreibungen.

Outright Understanding (Out-U)

“A understands P” is true in context *c* if and only if A approximates fully comprehensive and maximally well-connected knowledge of *P* closely enough to be such that A would (be sufficiently likely to) successfully perform any task concerning *P* determined by *c*, if, in addition, A were to have the skills needed to do so and to exercise them in suitably favourable conditions.

Das entscheidende Merkmal der Definition ist, dass sie den kontextualistischen Charakter von Verstehen anerkennt, was sich darin zeigt, dass die Konzeption den Wahrheitswert von Zuschreibungssätzen in einem spezifischen Kontext bestimmt, dafür die kontextspezifischen Problemlösefähigkeiten des Subjekts als entscheidend erachtet und, in Abhängigkeit davon,

²⁴⁹ Kelp (2017, 253).

²⁵⁰ Ebd.

kontextspezifische Anforderungen an das Hintergrundwissen des Subjekts stellt. Auch mit der Definition orientiert sich Kelp an seiner Idee des maximalen Verstehens, indem er vom Subjekt fordert, dass es für eine Zuschreibung diesem Ideal ausreichend nahekommen muss, um alle Aufgaben auszuführen, die sich in dem entsprechenden Kontext stellen. Dass Kelp die Bedingung formuliert, dass das Subjekt alle ihm aufgelegten Aufgaben ausführen müsse, ist dabei auf den Umstand zurückzuführen, dass es sich um eine Konzeption des uneingeschränkten Verstehens handelt. Dabei leuchtet ein, dass Kelp von seiner Maximalkonzeption des Verstehens insofern abweicht, als er vom Subjekt zusätzlich zum nötigen Hintergrundwissen die verlässliche Ausübung jener Fähigkeiten einfordert, die für das Ausführen der aufgetragenen Aufgaben nötig sind, da er nur dadurch dem Umstand entsprechen kann, dass sich Verstehen zumeist im Lösen praktischer wie theoretischer Probleme offenbart statt in einem bloßen Abprüfen und Wiedergeben von relevantem Wissen.

Obgleich Kelp mit seiner kontextualisierten und wissensbasierten Verstehenstheorie entscheidende Merkmale des Verstehensbegriffs berücksichtigt, ist meine Verstehenskonzeption in verschiedener Hinsicht zu bevorzugen. Erstens muss festgestellt werden, dass Kelp den gewählten Kontextbegriff nicht näher definiert. Wie auch die nachfolgende Betrachtung von Baumbergers Verstehenstheorie zeigen wird, handelt es sich dabei um ein verbreitetes Defizit der erkenntnistheoretischen und wissenschaftsphilosophischen Debatten um Verstehen, in denen zwar zunehmend berücksichtigt wird, dass Verstehen ein kontextsensitiver Begriff ist, dabei jedoch offenbar angenommen wird, dass sich intuitiv erschließe, von welchem Kontext die Rede ist. Dadurch wird einerseits unterschlagen, wie vielfältig Zuschreibungskontexte von Verstehen in der Realität sein können, da offensichtlich davon ausgegangen wird, dass sich die Zuschreibende und das verstehende Subjekt in ein und demselben Kontext befinden und ein gemeinsames Frageinteresse teilen. Erschwerend kommt hinzu, dass Kelp nicht aufschlüsselt, auf welche Weise Kontextbedingungen Verstehenszuschreibungen beeinflussen. Indem er lediglich davon spricht, dass „der Kontext“ den Maßstab für uneingeschränkte Verstehenszuschreibungen bestimme, lässt er offen, ob die Rahmenbedingungen der Zuschreibung (wie die institutionellen sowie raum-zeitlichen Umstände), das Frageinteresse einer Zuschreibenden oder andere Faktoren als maßstabsdefinierend angesehen werden. Explizit anzuführen, dass der Zuschreibungskontext der ausschlaggebende Faktor ist und dann ausführlich das Zusammenspiel der Fragenden, der Zuschreibenden und der Problemlösenden aufzuschlüsseln ist ein deutlicher Vorzug meiner Verstehenskonzeption.

Im Zusammenhang mit der Weise, wie Kelp die Kontextsensitivität von Verstehen berücksichtigt, kann ein weiterer Vorzug meiner Verstehenskonzeption herausgearbeitet werden. Es

konnte festgestellt werden, dass Kelp den kontextsensitiven Charakter in seiner Definition des uneingeschränkten Verstehens grundsätzlich berücksichtigt. Gänzlich unterschlagen wird die Kontextsensitivität von Verstehen hingegen bei seiner Charakterisierung der Grade an Verstehen. Das verwundert sehr, lässt sich schließlich die Kontextsensitivität von Verstehen auch darauf zurückführen, dass Verstehen ein graduierbarer Begriff ist und Graduierbarkeit üblicherweise mit Kontextsensitivität einhergeht.²⁵¹ Betrachtet man Kelps Definition der Grade an Verstehen, zeigt sich, dass auch er letztlich nicht umhinkommen wird, den Umstand anzuerkennen. Würde er darauf bestehen, den Kontextbezug nicht zu beachten, müsste er letztlich postulieren, dass jeder Grad des Verstehens anhand einer kontextunabhängig festgelegten Distanz zum maximalen Verstehen bestimmt werden kann. Da in der Definition der Grad spezifiziert wird, zu dem ein Subjekt ein spezifisches Phänomen erfasst, würde draus folgen, dass für jedes Phänomen die einzelnen Verstehensgrade kontextunabhängig spezifiziert werden können. Dabei handelt es sich allerdings um keine vertretbare These. Gemäß der These müsste man fordern, dass für die korrekte Zuschreibung eines niedrigen Grades an Verstehen eines Phänomens, beispielsweise der Photosynthese, SchülerInnen im Kontext einer Biologiestunde der fünften Klasse dieselben Anforderungen erfüllen müssen wie Studierende, die sich mit dem Phänomen im Rahmen eines Universitätsseminars auseinandersetzen. Da Studierende, die über ein geringes Verstehen der Photosynthese verfügen, jedoch über ein maßgebliches besseres Verstehen der Photosynthese verfügen als FünftklässlerInnen, denen der analoge Grad an Verstehen zuzuschreiben ist, ist auch diese Auslegung der These zurückzuweisen.

Konzipiert man die Grade an Verstehen als Distanz zum maximalen Verstehen eines Phänomens, muss man folglich die Spezifika des Zuschreibungskontextes in die Bestimmung einbeziehen. Mein Verstehenskontextualismus berücksichtigt diesen Umstand, indem ich anerkenne, dass es der Zuschreibenden obliegt, zu evaluieren, welche Probleme das Subjekt auf welche Weise zu lösen hat, um sich für die zu Zuschreibung eines spezifischen Grades an Verstehen zu qualifizieren. An der Lösung lässt sich erkennen, dass sich die zwei bisherigen Defizite von Kelps Konzeption stückweit gegenseitig bedingen: zumindest ein Grund, warum er die Kontextsensitivität von Verstehen nicht auf unkomplizierte Weise in seiner Definition der Grade an Verstehen berücksichtigen kann, ist, dass er nicht von der Frage- und Evaluationsperspektive einer Zuschreibenden ausgeht, sondern lediglich auf der abstrakten Ebene eines nicht näher spezifizierten Kontextes die Kontextsensitivität von Verstehen behandelt.

Die Vorzüge meiner Verstehenskonzeption gegenüber Kelp erschöpfen sich allerdings nicht darin, die Kontextsensitivität von Verstehen angemessener zu berücksichtigen. Meinen

²⁵¹ Siehe Teil 1, Kapitel 2.

Verstehenskontextualismus zeichnet auch aus, dass entweder auf fragwürdige theoretische Postulate verzichtet wird oder aber die Zuschreibungspraxis von Verstehen angemessen analysiert wird. Welcher der beiden Vorzüge meiner Theorie gegenüber Kelp angeführt werden kann, hängt davon ab, wie man Kelps Konzeption auslegt. Rein am Wortlaut orientiert beschreibt Kelps Konzeption des uneingeschränkten Verstehens die Wahrheitsbedingungen von verstehenszuschreibenden Sätzen. Indem er dabei die Perspektive einer Zuschreibenden gänzlich außen vorlässt sowie den Zuschreibungskontext nicht näher bestimmt, formuliert er letztlich keine angemessene Beschreibung unserer tatsächlichen Zuschreibungspraxis von Verstehen. Dazu passt auch, dass sich erstens in seiner Definition des maximalen Verstehens kein Aspekt der Weise widerspiegelt, wie wir Verstehen üblicherweise zuschreiben und dass zweitens auch seine Konzeption der Grade an Verstehen die Zuschreibungspraxis von Verstehen aufgrund der fehlenden Kontextfaktoren nicht angemessen wiedergibt.

Nun kann es sein, dass Kelp nichtsdestotrotz davon ausgeht, dass seine Verstehenskonzeption grundsätzlich die Weise beschreiben kann, wie Verstehen gemeinhin zugeschrieben wird. Dafür spricht, dass er seine Theorie nutzt, um Fallbeispiele von Verstehenszuschreibungen zu diskutieren. Gesteht man Kelp den Punkt zu, ist allerdings fragwürdig, dass eine Theorie, die als theoretische Grundlage und steten Bezugsrahmen eine kontextunabhängige Konzeption des maximalen Verstehens postuliert, geeignet ist, die Zuschreibungspraxis von Verstehen zu beschreiben. Die Gründe liegen darin, dass sowohl zweifelhaft ist, dass wir im Alltag überhaupt derartige Maximalvorstellungen des Verstehens bilden als auch, dass wir von solchen Idealvorstellungen ausgehen oder sie einbeziehen, wenn wir Verstehen zuschreiben. Zunächst ist festzuhalten, dass es Zuschreibenden nicht möglich ist, sich eine konkrete Vorstellung des maximalen Verstehens eines bestimmten Phänomens zu bilden, was bedeutet, dass Kelps Konzeption des maximalen Verstehens praktisch unerreichbar ist. Sich nach Kelps Vorbild das maximale Verstehen eines Phänomens vorzustellen, würde bedeuten, dass man sich bewusst wäre, welche Fakten die Gesamtheit des Wissens über ein Phänomen konstituieren und zudem Kenntnis von all den vielfältigen Abhängigkeitsbeziehungen hätte, die zwischen den Fakten bestehen. Ohne Zweifel ist ein solches Ideal einem allwissenden Gott vorbehalten, sodass Subjekte in ihren Zuschreibungen des uneingeschränkten Verstehens oder eines Grades an Verstehen nicht von dem maximalen Verstehen eines Phänomens ausgehen können, so wie Kelp es definiert, sondern lediglich von einer groben Vorstellung dessen, was sie als das maximale Verstehen eines Phänomens *erachten*, ganz gleich, wie unvollständig ihre Vorstellung objektiv sein mag. Folglich wäre auch das maximale Verstehen eines Phänomens kontextspezifisch, da es durch den Kenntnishorizont der Zuschreibenden konstituiert wäre.

Selbst wenn man eine derart kontextspezifische Konzeption des maximalen Verstehens akzeptieren würde, ist allerdings zweifelhaft, ob Zuschreibende tatsächlich eine solche Idealvorstellung in ihre Zuschreibung einbeziehen. Das würde voraussetzen, dass jede Zuschreibung von Verstehen einen zweisechrittigen Denkprozess darstellt: erstens würden sich Zuschreibende bewusst machen, worin ihrer Ansicht nach das maximale Verstehen des Phänomens bestehen würde, um in einem zweiten Schritt dann zu evaluieren, ob und wie weit das Subjekt, dem sie Verstehen zuschreiben möchte, von der Idealvorstellung entfernt ist und welcher Verstehensgrad (bzw. ob eine uneingeschränkte Verstehenszuschreibung) folglich angemessen wäre. Es ist unschwer zu erkennen, dass ein solches Modell die reale Zuschreibungspraxis von Verstehen verzerrt, da maßgeblich intellektualisiert, wiedergibt. Üblicherweise orientieren sich Zuschreibende an den Problemen, die die Fragende oder sie selbst, sofern sie gleichzeitig Fragende sind, bezüglich des Phänomens haben, ohne sich vorangestellt zu überlegen, was man denn alles über das Phänomen wissen könne. Welche Untermenge dieser Probleme auf welche Weise vom Subjekt gelöst werden konnten stellt dann den Bemessungsrahmen der Verstehenszuschreibung dar. Eine Zweistufigkeit der Zuschreibung ergibt sich folglich nicht. Die Struktur realer Verstehenszuschreibungen zu berücksichtigen und weder realitätsferne noch abstrakte Idealvorstellungen des Verstehens zu postulieren ist ein klarer Vorzug meiner Verstehenstheorie.

Als nächstes möchte ich mich der Verstehenstheorie Christoph Baumbergers widmen. Ausgangspunkt seiner Theorie bilden zwei Defizite, die nach Baumberger die gegenwärtige Verstehensdebatte aufweist und deren Überwindung das erklärte Ziel seines Ansatzes ist: dass der graduierbare Charakter von Verstehen ebenso vernachlässigt werde wie der Umstand, dass Verstehen ein kontextsensitiver Begriff ist. Würde man diesen Eigenschaften des Verstehens angemessen Rechnung tragen, käme es nicht nur zu einer Entschlackung der Verstehensdebatte, sondern würde auch deutlicher zutage treten, an welchen Adäquatheitskriterien eine Analyse des Verstehens zu messen ist und welche theoretische Zielsetzung für eine Theorie des Verstehens gelten sollte.²⁵² Ausgerichtet auf diese Desiderata präsentiert Baumberger dann die folgende Konzeption, die in zweierlei Hinsicht eingegrenzt ist, nämlich indem es sich einerseits um eine reine Konzeption des Phänomenverstehens handelt und indem der Geltungsbereich der Theorie andererseits auf die Domäne der Wissenschaften beschränkt ist:²⁵³

- An epistemic agent A understands a subject matter S by means of a theory T only if A commits herself sufficiently to T of S, and to the degree that
- (1) A grasps T,
 - (2) T answers to the facts, and

²⁵² Baumberger (2019, 370).

²⁵³ Baumberger (2019, 376).

(3) A's commitment to T of S is justified.

Verschiedene Aspekte der Konzeption bedürfen weiterer Ausführungen. Zunächst ist hervorzuheben, dass Baumberger von einer *Carnapschen Explikation* des Phänomenverstehens spricht.²⁵⁴ Dementsprechend zielt er darauf ab, den seiner Ansicht nach ungenauen Begriff des Verstehens, mit dem wir in der Alltagssprache operierten, zu ersetzen mit einem Explikatum, das dem Alltagsbegriff in einigen seiner zentralen Charakteristika entspreche, im Gegensatz zum Verstehensbegriff der Alltagssprache jedoch einen spezifischen theoretischen Zweck zu erfüllen vermag, indem es geeignet sei, die kognitiven Errungenschaften und Ziele der Wissenschaft zu erhellen.²⁵⁵ Damit gehe einher, dass die Explikation dezidiert auf eine Zieltheorie zu beschränken sei, die er als erkenntnistheoretische Theorie der verschiedenen „cognitive contributions and goals of science and forms of scientific progress“ angibt und seine Konzeption somit, wie bereits beschrieben, auf die Domäne des im weiten Sinne Wissenschaftlichen beschränkt.²⁵⁶ Damit verbunden vertritt Baumberger auch eine weite Auffassung des Theoriebegriffs, wonach nicht nur empirische Theorien, sondern etwa auch historische Narrative, Diagramme und mathematische Modelle unter den Begriff fielen.²⁵⁷

Weiterhin ist die unterschiedliche theoretische Stellung der einzelnen Bedingungen der Konzeption hervorzuheben. Nach Baumberger handle es sich lediglich bei der *Commitment-Bedingung* um eine notwendige Bedingung für Verstehen, während die nachfolgenden Bedingungen evaluative Bedingungen darstellten.²⁵⁸ Die Commitment-Bedingung soll dabei weniger im Sinne einer Überzeugungsbedingung als einer Bedingung der *Akzeptanz* aufgefasst werden. Das bedeute, dass das Subjekt nicht von der Wahrheit der Theorie überzeugt sein muss, mittels derer es das fragliche Phänomen zu verstehen versucht, sondern diese stattdessen als Prämisse für einen kontextspezifischen Zweck akzeptieren muss, was nach sich ziehe, dass sich das Subjekt auch mittels solcher Modelle Verstehen erschließen könne, die aufgrund ihres signifikant idealisierten Charakters maßgeblich von einer wahren Beschreibung der Realität abweichen.²⁵⁹ Da nur die Akzeptanzbedingung eine notwendige Bedingung für Verstehen sei, könne man einem Subjekt schon dann korrekterweise zuschreiben, ein Phänomen minimal zu verstehen, wenn es eine der drei weiteren Bedingungen zu einem gewissen Grad erfülle, wobei Baumberger allerdings darauf hinweist, dass an uneingeschränkte Verstehenszuschreibungen zumeist höhere Ansprüche gestellt werden, also mehrere Bedingungen in höherem Maß erfüllt sein

²⁵⁴ Baumberger (2019, 370-371).

²⁵⁵ Baumberger (2019, 368 und 370).

²⁵⁶ Baumberger (2019, 374). *Im weiten Sinn*, da Baumberger mit dem Begriff der *sciences* bricht und den Geltungsbereich seiner Theorie folglich nicht auf die Naturwissenschaften begrenzt.

²⁵⁷ Baumberger (2019, 373-374).

²⁵⁸ Baumberger (2019, 376 und 385).

²⁵⁹ Eine ausführliche Gegenüberstellung von *belief* und *acceptance* findet sich in Baumberger (2019, 384).

müssten.²⁶⁰ Daraus ergibt sich auch die Bezeichnung der *evaluativen* Bedingungen, da das Verstehen eines Subjekts umso höhergradiger sei, je besser es die Bedingungen erfülle, je besser es also etwa die Theorie erfasse, mittels derer es sich das entsprechende Verstehen erschließt.

Abschließend ist bemerkenswert, dass Baumbergers Konzeption den kontextsensitiven Charakter von Verstehen grundsätzlich anerkennt, obgleich seine Definition des Verstehens jeglichen Kontextbezug entbehrt. So fügt er erläuternd hinzu, dass generell variiert, in welchem Maß die einzelnen Bedingungen in einem bestimmten Kontext erfüllt sein müssen, damit einem Subjekt korrekterweise das uneingeschränkte Verstehen eines Phänomens zugeschrieben werden kann, was letztlich bedeutet, dass sich hinter jeder der einzelnen Bedingungen eine Kontextvariable verbirgt.²⁶¹ Ebenso variiere kontextuell, wie die einzelnen Bedingungen untereinander gewichtet werden, wobei Baumbergers Ausführungen allerdings vermuten lassen, dass die Gewichtung der Bedingungen durch das theoretische Ziel bestimmt wird, dass in dem jeweiligen Kontext erreicht werden soll.²⁶² Schließlich hänge es dann auch von dem spezifischen Kontext ab, worin die einzelnen Bedingungen im Detail bestehen, sodass seine Verstehenstheorie, entgegen des ersten Eindrucks, die Kontextualität von Verstehen letztlich anerkennt.²⁶³

Obgleich Baumberger die zentralen Charakteristika des Verstehensbegriffs aufgreift und in eine vertretbare Verstehenstheorie überträgt, ist mein Verstehenskontextualismus aufgrund verschiedener Faktoren gegenüber Baumbergers Konzeption zu bevorzugen. Zunächst ist festzustellen, dass Baumberger zwar umfänglich die Kontextsensitivität von Verstehen berücksichtigt, ähnlich wie Kelp den Kontextbegriff hingegen nicht zufriedenstellend spezifiziert. Seine Ausführungen zeigen an, dass er davon ausgeht, dass sich die Zuschreibende und das verstehende Subjekt stets in ein und demselben Kontext befinden und mit einem geteilten Frageinteresse danach streben, ein Phänomen zu verstehen. Damit verfälscht Baumberger maßgeblich die Gegebenheiten realer Zuschreibungssituationen, ohne anzuzeigen, wie er die Diversität realer Kontextbedingungen angemessen zu berücksichtigen gedenkt. Demgegenüber zeichnet meine Verstehenstheorie eine umfangreiche Beschreibung des Zuschreibungskontextes aus.

Weiterhin ist problematisch, dass Baumberger seine Konzeption in der dargelegten Weise auf die Domäne des Wissenschaftlichen beschränkt. Sicherlich kann es, etwa um die

²⁶⁰ Baumberger (2019, 376).

²⁶¹ Baumberger (2019, 376).

²⁶² Baumberger (2019,376-377). Als Beispiel gibt er unter Anderem an, dass „in a context in which we want to understand regional climate change in a way that allows reliable projections, an increase in similarity between model and target outweighs a decreased ability to grasp the model“.

²⁶³ Diesbezüglich äußert sich Baumberger in den Passagen zu den einzelnen Bedingungen. Beispielsweise führt er hinsichtlich Bedingung (2) aus, dass diese Bedingung als Ähnlichkeitsrelation verstanden werden sollte, wobei es kontextuell variiere, welche Aspekte des Phänomens durch ein ihnen ähnliches Äquivalent in der Repräsentation durch die Theorie berücksichtigt werden (2019, 378).

Vorstellung einer Theorie bündig zu halten, legitim sein, in einer Verstehenskonzeption nur alltägliches oder nur wissenschaftliches Verstehen zu betrachten. Baumberger motivieren hingegen nicht ökonomische Gründe zur Einschränkung seiner Theorie, bezieht er doch an verschiedenen Stellen die erkenntnistheoretische Debatte um Verstehen und damit implizit alltägliche Kontexte des Verstehens in seine Argumentation ein. Stattdessen begründet er die reine Betrachtung des wissenschaftlichen Verstehens mit einer Eigenheit seiner gewählten Methode, indem er anführt, dass seine Verstehensexplikation funktional in eine Theorie der Ziele wissenschaftlicher Forschung und Errungenschaften wissenschaftlichen Fortschritts einzubetten ist.

Indem er mit seiner gewählten Methode die Verstehensexplikation auf den Bereich des Wissenschaftlichen beschränkt, legt sich Baumberger implizit auf eine Dichotomie zwischen Alltagsverstehen und wissenschaftlichem Verstehen fest, von der überaus fraglich ist, ob sie der Natur des Verstehens entspricht. Die zugrundeliegende Problematik lässt sich bereits an Baumbergers eigener Verstehensexplikation erkennen. Wie deutlich wurde, reichert Baumberger seine Konzeption kontextsensitiv an, sodass angenommen werden kann, dass Baumberger in manchen Kontexten eine Zuschreibung des uneingeschränkten Verstehens eines Phänomens schon dann für korrekt erklären würde, wenn (1) das Subjekt eine Theorie über das Phänomen akzeptiert, (2) es die Theorie zu einem gewissen Grad erfasst, ferner (3) die Theorie das Phänomen korrekt, wenn auch signifikant idealisiert, wiedergibt und (4) das Subjekt die Festlegung auf die Theorie begründen kann. In Anbetracht der Bedingungen ist nicht erkennbar, warum alltägliche Fälle des Phänomenverstehens, in denen etwa eine Mutter ihrer Tochter die Gezeiten erklärt, außerhalb des Spektrums von Baumbergers Explikation des Verstehens liegen sollten, sind doch alle der postulierten Bedingungen erfüllt, zumal Baumberger zudem einen inklusiven Theoriebegriff vertritt. Folglich scheint es eine Menge an Alltagsfällen des Verstehens zu geben, die Baumbergers Konzeption angemessen beschreiben kann. Dass Baumberger seine Ausführungen nun auf die Domäne des Wissenschaftlichen beschränkt, lässt vermuten, dass er entweder derartige Fälle als niedrigschwellige Instanzen wissenschaftlichen Verstehens auffasst oder solche Fallszenarien aus dem Geltungsbereich seiner Explikation ausschließen möchte. In beiden Fällen müsste er deutlich ausführen, wie er wissenschaftliches Verstehen definiert und wie er unter Einbezug welcher angenommenen strukturellen Differenzen der Verstehensmodi die Grenze zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Verstehen zu ziehen gedenkt.²⁶⁴ Da Baumbergers Konzeption beides vermisst, ist festzuhalten, dass die von ihm gewählte Methode

²⁶⁴ Mit den *Modi* des Verstehens ist alltägliches und wissenschaftliches Verstehen gemeint. Die Bezeichnung wurde gewählt, um eine terminologische Abgrenzung zu den verschiedenen *Arten* des Verstehens (wie Phänomenverstehen und interrogatives Verstehen) zu ermöglichen

das Potential seiner eigenen Theorie einschränkt und Baumberger mit seiner Konzeption dadurch nicht vermag, Verstehenszuschreibungen in der Breite angemessen zu entsprechen.²⁶⁵

Mit dem Umstand, dass ich meinen Verstehenskontextualismus an Craigs Methode der praktischen Explikation anlehne, geht gegenüber Baumbergers Methodik ein weiterer Vorzug einher. Da Begriffe in der Erkenntnistheorie üblicherweise mittels Begriffsanalyse untersucht werden, ist die Wahl einer alternativen Methodik umso überzeugender, je deutlicher die Vorzüge der Methode zutage treten. Festgehalten werden konnte bereits, dass Baumberger nicht als Vorteil seiner Methode beanspruchen kann, der Natur des Verstehens in der Breite zu entsprechen. Als weiteren Vorteil einer Carnapschen Explikation des Verstehens führt Baumberger dann an, dass sie, im Gegensatz zu einer Begriffsanalyse, nicht schon durch einzelne Gegenbeispiele angreifbar sei. Baumberger führt das darauf zurück, dass die Explikation stets im Rahmen ihres theoretischen Zwecks zu verstehen sei. Ist man mit einem Fallszenario konfrontiert, in dem man den ProtagonistInnen intuitiv Phänomenverstehen zuschreiben würde, obwohl sie nicht die in der Explikation postulierten Kriterien erfüllten, sei demnach zu prüfen, inwiefern das Fallszenario geeignet ist, einen Begriff des wissenschaftlichen Verstehens zu entwickeln, mithilfe dessen das Streben der Wissenschaften nach Verstehen umfangreich betrachtet werden kann sowie ein tieferes Verständnis der verschiedenen Formen des wissenschaftlichen Fortschritts erreicht werden kann.²⁶⁶ Ergibt sich in der Folge, dass das Szenario dem theoretischen Zweck der Explikation dient, müsse es als Gegenbeispiel akzeptiert und die Explikation folglich modifiziert werden. Ergibt sich hingegen, dass das Fallszenario dem postulierten theoretischen Zweck der Explikation nicht dienlich ist, könne es vernünftig sein, das Szenario als unzulänglich zurückzuweisen und an der Explikation des Verstehens festzuhalten.²⁶⁷

Bei alledem wendet sich Baumberger nicht von dem Vorgehen ab, die Analyse eines Begriffs mit Fallbeispielen zu unterfüttern. Er schränkt allerdings von Beginn an ein, welche Fallbeispiele bei der Evaluation der Analyse zu betrachten sind. Somit bestimmt in letzter Instanz nicht unser Urteil, dass in einer bestimmten Situation den Subjekten intuitiv Verstehen zuzuschreiben ist und folglich ob die entsprechenden Fallbeispiele in der Überprüfung einer Analyse des Verstehens zu beachten sind, sondern ein vorangestelltes theoretisches Kriterium: das Erfüllen des postulierten Zwecks der Analyse. Nun trifft es zwar sicherlich zu, dass mit der Natur einer Explikation einhergeht, dass das Explikatum hinreichend verschieden von dem ursprünglichen Alltagsbegriff ist, da sich der Sinn der Explikation gänzlich verlieren würde, fielen die Begriffe beinahe zusammen. Nichtsdestotrotz ist in verschiedener Hinsicht problematisch, wie

²⁶⁵ Ausführlich betrachte ich das Verhältnis beider Verstehensmodi im ersten Kapitel des dritten Teils.

²⁶⁶ Baumberger (2019, 371 und 374).

²⁶⁷ Ebd.

Baumberger mit potentiellen Gegenbeispielen verfährt. Erstens ist unklar, wann ein Fallszenario geeignet ist, die Explikation eines Begriffs des wissenschaftlichen Verstehens zu befördern, mithilfe dessen ein tieferes Verständnis der Ziele der Wissenschaften und der Formen wissenschaftlichen Fortschritts erreicht werden kann. Baumberger führt als Beispiel an, dass etwa jene Gegenbeispiele zurückgewiesen werden können, in denen man intuitiv Tieren Verstehen zuschreiben würde, ohne dies jedoch näher zu begründen.²⁶⁸ Ganz offensichtlich kann Baumberger das Szenario nicht mit der Begründung zurückweisen, dass Tiere manche der angeführten Bedingungen, etwa das Erfassen einer Theorie, nicht erfüllen, da er dann einen Zirkelschluss begehen würde. In Ermangelung einer Begründung ist letztlich unklar, nach welchen Kriterien Baumberger schließt, dass derartige Szenarien das Wesen der Wissenschaften nicht erhellen könnten, zumal Grimm in der Entwicklung des Fallszenarios auf verhaltensbiologische Studien Bezug nimmt und somit aufzeigt, dass auch jene Fallbeispiele Gegenstand wissenschaftlicher Forschung sind.²⁶⁹

Doch selbst wenn es Baumberger gelänge, für den Zweck ein eindeutiges Kriterium zu formulieren, zieht eine solche Behandlung von Fallbeispielen unliebsame Konsequenzen nach sich. Indem er formuliert, dass nur jene Gegenbeispiele zulässig sind, die dem theoretischen Zweck seiner Explikation dienen, legt sich Baumberger erneut auf eine fragwürdige Auffassung des alltäglichen Verstehens fest. Entweder müsste er argumentieren, dass der Verstehensbegriff, den wir im Alltag verwenden, strukturell andersartig gegenüber seinem Explikatum ist, dessen Geltungsbereich auf die Domäne des Wissenschaftlichen beschränkt ist. Wie der vorherige Kritikpunkt zeigte, sind die Aussichten einer derartigen Argumentation allerdings überaus zweifelhaft. Die andere Option für Baumberger wäre, zu argumentieren, dass unsere sprachliche Intuition schlichtweg irrt, dass wir also falsch liegen, wenn wir intelligenten Tieren intuitiv Verstehen zuschreiben würde. Damit würde Baumberger in der Analyse jedoch auf Distanz zur Alltagssprache gehen, was nicht nur einen scharfen Bruch mit der Verstehensdebatte darstellen würde, sondern in der Folge auch offenlassen würde, warum wir unserem intuitiven Sprachgefühl im Hinblick auf wissenschaftliche Anwendungsfälle des Verstehensbegriffs trauen sollten.

In Anbetracht dieser Kritikpunkte vermag Baumberger letztlich nicht, angemessen mit potentiellen Gegenbeispielen umzugehen. Demgegenüber zeichnet meine Verstehenstheorie nicht nur eine hohe Resilienz gegenüber Gegenbeispielen aus, sondern auch, dass intuitiv valide Fälle des Verstehens nicht vor dem Hintergrund eines theoretischen Kriteriums zurückgewiesen werden. Einerseits ging der Entwicklung meiner Konzeption eine intensive Sichtung der

²⁶⁸ Baumberger (2019, 371 und 374).

²⁶⁹ Grimm (2017, 222).

erkenntnistheoretischen und wissenschaftsphilosophischen Debatte um Verstehen voraus, die kein Szenario zutage förderte, das nicht angemessen mit meiner Verstehenstheorie beschrieben werden kann. Sollte andererseits zukünftig ein Gedankenexperiment entwickelt werden, in dem den Subjekten intuitiv Verstehen zuzuschreiben wäre, obwohl sie die von mir postulierten Bedingungen nicht erfüllen, würde ein derart exotisches Fallszenario nicht gegen die Aussagekraft der Konzeption sprechen, da ich dezidiert die *primäre* Funktion von Verstehenszuschreibungen beschreibe und folglich darlege, wie Verstehenszuschreibungen *üblicherweise* funktionieren, was nicht ausschließt, dass in sehr seltenen, bislang nicht erkennbaren und für unsere Zuschreibungspraxis aller Wahrscheinlichkeit nach irrelevanten Situationen, die zudem keine signifikanten Rückschlüsse auf die Natur des Verstehens legitimieren würden, Verstehen aufgrund äußerst besonderer Umstände anders zugeschrieben wird.

Schließlich weist mein Verstehenskontextualismus noch einen weiteren Vorzug gegenüber Baumbergers Konzeption auf. Baumberger führt zwar stets an, dass sein Explikatum im Rahmen seiner Zieltheorie einen spezifischen theoretischen Zweck zu erfüllen hat. Was er allerdings unbeachtet lässt, ist die Frage, welchen Zweck der Verstehensbegriff erfüllt, mit dem wir üblicherweise operieren. Das ist nicht verwunderlich, spricht Baumberger doch genau diesem Verstehensbegriff ab, hinreichend spezifisch und innerhalb einer philosophischen Untersuchung fassbar zu sein. Nichtsdestotrotz vermag Baumberger dadurch nicht, ein essentielles Merkmal der Weise zu beschreiben, wie wir den Verstehensbegriff gemeinhin verwenden, wodurch ihm letztlich manche Rückschlüsse auf die Natur des Verstehens verwehrt bleiben. Indem meine Verstehenstheorie ausführlich darlegt, welche primäre Funktion Verstehenszuschreibungen erfüllen und welche Eigenheiten des Verstehensbegriffs von dieser Funktion abgeleitet werden können, kann die Natur des Verstehens mit meinem Verstehenskontextualismus umfangreicher und angemessener beschrieben werden.

Ich komme abschließend zur Verstehenskonzeption Michael Hannon. Hannon setzt sich nicht in der Form einer eigenständigen Analyse mit dem Verstehensbegriff auseinander, sondern angegliedert an eine Abhandlung zum Zweck des Wissensbegriffs, die gleichzeitig ein Plädoyer für eine methodische Neuausrichtung der Erkenntnistheorie darstellt. Ausgehend von Craigs praktischer Explikation des Wissens, die das unübersehbare Vorbild von Hannon's Theorie darstellt und deren Weiterentwicklung Hannon weite Teile seines Werks widmet, argumentiert Hannon für eine *Function-First Epistemology*, also für ein Betreiben von Erkenntnistheorie, dessen Ziel es ist, die Natur von Begriffen über ihre Funktion zu erschließen.²⁷⁰ Verschiedene Vorteile ziehe ein solches methodisches Vorgehen nach sich, da sich beispielsweise

²⁷⁰ Hannon (2019, 12-15).

zeige, wie wichtig epistemische Begriffe für unsere soziale Praxis sind sowie die Möglichkeit ergebe, Konflikte in unserer intuitiven Beurteilung von Fallszenarien aufzulösen. Auch könnten Erkenntnisse über die Natur der Begriffe abgeleitet werden, da untersucht werden könne, welche Eigenschaften ein Begriff haben muss, um seine primäre Funktion zu erfüllen.

Im Einklang damit sind Hannons Ausführungen zum Verstehensbegriff aufzufassen. Den Fixpunkt seiner Untersuchung bildet die von ihm postulierte primäre Funktion des Verstehensbegriffs: das Identifizieren *guter Erklärender*. Wenig überraschend beginnt die nachfolgende Argumentation dann mit einem Exkurs in die Wissenschaftsphilosophie, der aufschlüsseln soll, was Erklärungen sind und in welchem Verhältnis sie zum Verstehensbegriff stehen. Daran angeschlossen lässt Hannon auch Schwerpunkte der erkenntnistheoretischen Debatte um Verstehen in seine Argumentation einfließen, etwa indem er zum Verhältnis zwischen Verstehen und Wissen Stellung nimmt und eine Reihe an in der Debatte diskutierten Problemfragen thematisiert, wie etwa jene zur Kompatibilität von Verstehen mit Formen des epistemischen Glücks. An verschiedenen Stellen wäre dabei ein höheres Maß an Ausführlichkeit wünschenswert gewesen, lässt Hannon doch die Klärung so mancher Frage im Unschärferen, sodass sich letztlich kein Bild einer abgeschlossenen Verstehenstheorie zu ergeben vermag. Um seine Verstehenskonzeption zu rekonstruieren, ist daher etwas Eigeninitiative nötig.

Nach Hannon werden mit Verstehenszuschreibungen also *gute Erklärende* ausgezeichnet.²⁷¹ Damit erfülle der Begriff eine wichtige soziale Funktion, da Menschen ein Interesse daran hätten, sich Erklärungen anzueignen und selbst Erklärungen zu entwickeln.²⁷² Das Interesse an Erklärungen sei dabei ebenso auf praktische wie auf rein theoretische Gründe zurückzuführen: den Drang, die Ursache eines stotternden Motors zu identifizieren könne die Erklärungs-suche eines Menschen ebenso vorantreiben wie das Interesse, die Details von Napoleons Kriegsführung zu erfassen. Dabei legt sich Hannon auf einen recht weiten Erklärungs-begriff fest, wonach Erklärungen Abhängigkeitsbeziehungen jedweder Art beschreiben.²⁷³ Eine Person sei dann eine *gute Erklärende*, wenn sie eine Fragende mit guten Erklärungen versorgen kann, was voraussetze, dass (1) die Erklärung tatsächlich Erklärungskraft hat, weiterhin (2) die Erklärende sich den entsprechenden Zusammenhang selbst erklären kann, dabei (3) das Explandum wahr ist sowie (4) die Erklärende in der Lage ist, Erklärungen verlässlich zu evaluieren.²⁷⁴

Damit sind die Kernannahmen von Hannons Verstehenskonzeption angemessen rekonstruiert, sodass wir uns der vergleichenden Betrachtung zwischen seinem Ansatz und meinem

²⁷¹ Hannon (2019, 225).

²⁷² Hannon (2019, 227-228).

²⁷³ Hannon (2019, 228).

²⁷⁴ Die einführende Charakterisierung findet sich in Hannon (2019, 225); zu (1) bis (3) siehe Hannon (2019, 232-233), zu (4) siehe Hannon (2019, 238).

Verstehenskontextualismus widmen können. Zunächst ist erneut darauf hinzuweisen, dass Hannonns Ansatz von etwas genaueren und ausführlicheren Ausführungen profitiert hätte. Beispielsweise setzt Hannon bei der Einführung seiner Theorie die Güte einer Erklärung mit ihrer Korrektheit gleich.²⁷⁵ Die darin liegende Ungenauigkeit lässt sich schon an Hannonns eigenen Bedingungen guter Erklärungen erkennen, da etwa nicht jede korrekte Erklärung automatisch Erklärungskraft hat.²⁷⁶ Als ein weiteres Beispiel ist Hannonns Umgang mit der Kontextsensitivität von Erklären und Verstehen zu nennen. So führt er an, dass es kontextuell variieren könne, wie „breit oder tief“ eine Erklärung sein müsse, um Verstehen zu ermöglichen, unterschlägt dabei beispielsweise jedoch, dass auch die Art der Erklärung signifikant kontextuell variieren kann, um dem intellektuellen Hintergrund ihrer AdressatIn zu entsprechen. Tiefergehende Ausführungen zur Kontextualität von Verstehen vermisst man dann nahezu gänzlich. Am stärksten fällt die Kürze von Hannonns Ausführungen allerdings bei jenen Aspekten des Verstehensbegriffs ins Gewicht, die gemeinhin in der Erkenntnistheorie debattiert werden. So äußert er sich weder zum Element des Erfassens noch bezieht er angemessene Stellung, welches Verhältnis zwischen Wissen und Verstehen herrscht.²⁷⁷ Sicher, all diese Punkte sind auf die Kürze seiner Ausführungen zurückzuführen und würden von Hannon wohl anerkannt werden, weshalb ich mich im Folgenden auf andere Aspekte seiner Konzeption konzentrieren werde, doch handelt es sich nichtsdestotrotz um einen maßgeblichen Vorzug meiner Verstehenstheorie, derartige Fragen nicht im Unklaren zu lassen und die Natur des Verstehens umfassend zu analysieren.

Der erste manifeste Vorzug meiner Theorie gegenüber Hannonns Konzeption liegt dann darin, dass ich mit dem Begriff des Problemlösenden gegenüber Hannonns Begriff des Erklärenden über eine inklusivere Theorie verfüge. Generell ist zutreffend, dass in den allermeisten Fällen Verstehen mittels Erklärungen ermöglicht wird. Das erkenne ich zweifelsfrei an, etwa wenn ich die Kontextsensitivität von Verstehen auf die Kontextsensitivität des Erklärungsbegriffs zurückführe sowie zugestehe, dass es sich bei den Problemlösungen, die Subjekte hervorbringen, um Verstehen zu ermöglichen, oftmals um Erklärungen handelt. Es ist allerdings höchst fraglich, ob man generell ausschließen sollte, dass Verstehen auf nicht-explanatorische Weise realisiert werden kann. Eine solche Festlegung, die sich neben Hannon etwa auch bei Khalifa findet, zieht nach sich, eine zufriedenstellende Reaktion auf jene Fälle entwickeln zu müssen, von denen manche PhilosophInnen behaupten, es handle sich um genuine Fälle von Verstehen ohne

²⁷⁵ Hannon (2019, 230).

²⁷⁶ Ausführlicher nehme ich dazu ab S. 73 Stellung (Teil 1, Kapitel 2). Anmerken möchte ich noch, dass es ferner problematisch ist, zu fordern, dass Erklärungen wahr sein müssten, da Verstehen in vielen Fällen mittels idealisierter und abstrahierter Erklärungen realisiert wird, also mittels Erklärungen, die nur näherungsweise wahr sind.

²⁷⁷ Hannon erwägt die Reduzierbarkeit von Verstehen auf Wissen, äußert sich aber nicht umfassend (2009, 249).

Erklären.²⁷⁸ Darunter fallen auch jene Szenarien, die Lipton in *Understanding Without Explanation* entwirft und mit denen sich Hannon auseinandersetzt. Exemplarisch soll hier das bereits vorgestellte Galileo-Szenario betrachtet werden:²⁷⁹

Suppose that heavier things accelerate faster than light things, and consider a heavy and a light mass connected by a rope. Considered as two masses, the light one should slow down the heavier one, so the system should accelerate slower than the heavier mass alone. But considered as one mass, the system is of course heavier than the heavy mass alone and so should accelerate faster than the heavy mass alone. But the system cannot both accelerate slower and faster, so acceleration must be independent of mass.

Wie ist das Fallszenario zu bewerten? Nach Lipton würde ein Subjekt nach dem Lesen des Fallszenarios verstehen, warum die Fallbeschleunigung eines Körpers unabhängig von seiner Masse ist: weil es sich in Anbetracht des beschriebenen Gedankenexperiments *notwendigerweise* so verhalten muss. Dabei sei das Gedankenexperiment keine Erklärung, sondern eine *reductio ad absurdum*, da mit dem Gedankenexperiment nicht direkt beantwortet werde, warum die Fallbeschleunigung eines Körpers unabhängig von seiner Masse sein muss, sondern lediglich gezeigt werde, dass die gegensätzliche Annahme einen Widerspruch nach sich ziehen würde.²⁸⁰ Gegen die Argumentation Liptons wendet Hannon dann ein, dass das Gedankenexperiment lediglich verdeutliche, *dass* die Fallbeschleunigung massenunabhängig ist ohne das entsprechende Warum-Verstehen zu ermöglichen, da für letzteres tiefergehende physikalische Kenntnisse nötig seien.²⁸¹ Alternativ erscheint es Hannon möglich, zu argumentieren, dass mit dem Gedankenexperiment eine Erklärung ausgedrückt wird, nämlich indem man anführt, dass mit dem Ablehnen von Galileos Konklusion ein Widerspruch akzeptiert wird, Widersprüche in natürlichen Phänomenen hingegen unmöglich sind, wodurch zumindest ein sehr begrenztes Warum-Verstehen ermöglicht würde.²⁸²

Im Folgenden soll es nicht darum gehen, zu bewerten, ob Hannon seine Theorie in Anbetracht von Liptons Fallszenarien erfolgreich verteidigen kann, obgleich mir Hannons Ansatz sympathisch ist, den Erklärungsbegriff so weit zu fassen, dass er auch Fälle wie das betrachtete Gedankenexperiment angemessen beschreiben kann. Stattdessen ist für mich ausschlaggebend, *dass* sich Hannon mit derartig kontrovers diskutierten Fallszenarien auseinandersetzen muss. Ganz gleich, ob Hannons Argumentation in den Fällen zu überzeugen vermag, wird eine Konzeption, die sich nur auf explanatorisches Verstehen festlegt, immer leichter durch Gegenbeispiele angreifbar sein, als eine Verstehenstheorie, die einen inklusiveren Begriff wie den des

²⁷⁸ Siehe Forschungsstand, S. 46.

²⁷⁹ Lipton (2009, 47).

²⁸⁰ Lipton (2009, 48).

²⁸¹ Hannon (2019, 239).

²⁸² Ebd. Weiterführend sei hier auf Khalifas Diskussion von Lipton verwiesen (2017, Kap. 5).

Problemlösens in das Zentrum der Konzeption stellt und damit die Möglichkeit einräumt, dass Verstehen auch auf nicht-explanatorische Weise erreicht werden kann. Die aus dem Ausschluss nicht-explanatorischen Verstehens resultierende Anfechtbarkeit von Hannon's Theorie und der damit verbundene argumentative Mehraufwand würden sich nur lohnen, wenn der breiter gefasste Alternativbegriff, wie etwa der des Problemlösens, weniger geeignet wäre, den Verstehensbegriff angemessen zu beschreiben. Das ist jedoch weder absehbar noch wahrscheinlich, da eine Verstehenskonzeption, in deren Zentrum der Begriff des Problemlösens steht, natürlich anerkennen kann, dass Problemlösungen *üblicherweise* explanatorischen Charakter haben, so dass keine Fälle ausgeschlossen werden, die Hannon mit seiner Theorie beschreiben kann.

Hannon versucht die Anfechtbarkeit durch Gegenbeispiele abzuwehren, indem er anführt, dass er lediglich die *primäre* Funktion von Verstehen beschreibt und es demnach unproblematisch wäre, wenn in sehr seltenen Fällen Warum-Verstehen ohne Erklärungen möglich wäre.²⁸³ Doch auch das ist keine Lösung. Einerseits ist die primäre Funktion von Verstehen mit dem noch inklusiveren Begriff des Problemlösens zumindest ebenso genau beschrieben. Andererseits ist für Hannon wenig erfolgsversprechend, die Rede von der primären Funktion des Verstehensbegriffs als Rettungsanker auszuwerfen, da ein genuiner Fall von nicht-explanatorischem Verstehen nicht lediglich eine weitere Funktion des Verstehensbegriffs aufzeigen, sondern die von Hannon postulierte Funktion direkt diskreditieren würde. Sicher, Begriffe können für Unterschiedliches verwendet werden und so kann auch der Verstehensbegriff etwa verwendet werden, um eine Konversation zu schließen. Dass Verstehenszuschreibungen Konversationen beenden können, schließt jedoch nicht aus, dass sie, mit Hannon gesprochen, in anderen Fällen gute Erklärende identifizieren. Gibt es hingegen korrekte Verstehenszuschreibungen, in denen das Subjekt keine Erklärungen formuliert, kann guten Grundes in Zweifel gezogen werden, dass die primäre Funktion von Verstehenszuschreibungen im Auszeichnen guter Erklärender besteht. Deutlich wird das mit einer Analogie, die Hannon selbst wählt, um seine Theorie zu illustrieren. Dass ein Hammer als Briefbeschwerer genutzt werden kann, spricht nicht gegen die Annahme, dass die primäre Funktion eines Hammers im Einschlagen von Nägeln besteht, da nur das Einschlagen von Nägeln, nicht jedoch das Beschweren von Briefen das Erscheinungsbild des Hammers bestimmt.²⁸⁴ Gebe es hingegen einen Hammer, der nicht geeignet wäre, Nägel einzuschlagen, hätte man zumindest einen Grund, tiefer darüber nachzudenken, ob das betrachtete Werkzeug wirklich korrekterweise als Hammer zu bezeichnen ist.²⁸⁵

²⁸³ Hannon (2019, 241).

²⁸⁴ Vgl. Hannon (2019, 24).

²⁸⁵ Zugegeben, auch ich habe betont, die primäre Funktion von Verstehenszuschreibungen zu beschreiben, allerdings in einem anderen Zusammenhang: nicht, um bestehende Einwände zu entkräften, sondern um anzuzeigen, wie potentiell zukünftigen Gegenbeispielen begegnet werden könnte, deren überzeugende Konstruktion überaus

Mit dem Umstand, dass der Begriff des Problemlösenden im Zentrum meiner Theorie steht, geht ein weiterer Vorzug gegenüber Hannons Konzeption einher. Während der Begriff des Problemlösens nicht auf eine spezifische Weise der Problemlösung festlegt, handelt es sich bei Erklären in erster Linie um eine Handlung, an der sprachliche Fähigkeiten beteiligt sind, also schriftlich oder mündlich Worte formuliert werden. Hannon scheint sich mit seiner Konzeption folglich verhältnismäßig stark auf die Annahme festzulegen, dass nur dann einem Subjekt korrekterweise Verstehen zugeschrieben werden kann, wenn es vermag, seinen erfassten Erklärungen sprachlich Ausdruck zu verleihen. Die unliebsame Konsequenz einer solchen Theorie wäre dann, dass Menschen, die weder sprechen noch schreiben können, nicht korrekterweise zugeschrieben werden könnten, die Phänomene und Zusammenhänge ihrer Umwelt zu verstehen.

Hannon sieht die Problematik und möchte seine Theorie natürlich nicht auf eine derart unliebsame Implikation festlegen. Er führt daher an, dass die Voraussetzung für Verstehen nicht sei, dass Subjekte anderen Personen einen Zusammenhang erklären könnten, sondern, dass sie imstande seien, sich *selbst* den Zusammenhang zu erklären.²⁸⁶ Folglich bestehe der Zweck des Verstehensbegriffs darin, Subjekte zu identifizieren, die gute Erklärungen *hätten*, was Hannon damit begründet, dass nur Subjekte, die über gute Erklärungen verfügen, in der Lage seien, die Erklärungen mit uns zu teilen und somit jenen Zweck des Verstehensbegriffs zu erfüllen, den er zu Beginn seiner Theorie anführt: Subjekte auszuzeichnen, die uns mit guten Erklärungen versorgen können. Beispiele wie jene des Subjekts, das weder sprechen noch schriftlich kommunizieren kann, würden als Folge dann nicht implizieren, dass die gute und korrekte Erklärung, über die das Subjekt verfügt, inhärent unkommunizierbar sei, sondern nur, dass [das Subjekt] gegenwärtig die falsche Person für den Job sei“.²⁸⁷

An der Stelle stellt sich die Frage, ob in Anbetracht der Problematik Hannons Verteidigung seiner Theorie überzeugt. Zuerst kann festgestellt werden, dass auch in dem Zusammenhang der bereits vorgestellte Vorzug meiner Theorie Bestand hat: dass sich Hannon mit derartigen Fällen nur herumschlagen muss, da er annimmt, dass Verstehenszuschreibungen ausschließlich gute Erklärende identifizieren und folglich andere Arten des Problemlösens gemäß seiner Theorie ausgeschlossen werden. Führt man den Verstehensbegriff hingegen auf verlässliches Problemlösen zurück, ergeben sich derartige Gegenbeispiele nicht. Darüber hinaus ist jedoch fraglich, ob Hannon mit dieser Auffassung des Erklärungsbegriffs angemessen beschreiben kann, was er mit seiner Theorie explizit beschreiben möchte: die Weise, wie wir üblicherweise den

fraglich ist. In Anbetracht des gegenwärtigen Forschungsstandes benötige ich, im Gegensatz zu Hannon, kein derartiges Manöver zur Verteidigung meiner Konzeption.

²⁸⁶ Hannon (2019, 233-234).

²⁸⁷ Hannon (2019, 233).

Ausdruck „erklären“ und folglich „verstehen“ verwenden. Ausschlaggebend dabei ist, dass wir den Erklärungs begriff im Alltag üblicherweise auf eine Weise verwenden, nach der Erklärungen mündlich oder schriftlich sprachlich verfasst sein müssen.

Stellen wir uns dafür den folgenden Fall vor: Peter konsultiert eine Automechanikerin wegen eines stotternden Motors, den die Mechanikerin zufriedenstellend reparieren kann, ohne dabei allerdings ein Wort zu verlieren, da sie notorisch schlecht darin ist, ihr profundes Verständnis der zugrundeliegenden technischen Zusammenhänge auszudrücken. Wie würde man eine solche Situation beschreiben? Betrachtet man zuerst die Mechanikerin, würde es höchst eigentümlich anmuten, wenn sie Peter sagen würde, sie könne ihm erklären, worin das Problem besteht, um dann beinahe wortlos mit ihrer Reparatur fortzufahren. Verständlicher wäre etwa, wenn sie Peter mitteilen würde, dass sie ihm *zeigen* kann, worauf der Fehler zurückzuführen ist, um dann, vielleicht mit einem gelegentlichen „hier“, „schau dort“ oder ähnlichen Formulierungen, die aufgrund ihres begleitend-indexikalischen Charakters noch keine Erklärung darstellen, mit der Reparatur fortzufahren. Ganz ähnlich würde wohl Peter die Situation beschreiben, vermutlich mit Worten wie „sie konnte mein Problem lösen, aber es mir nicht erklären, obwohl sie ohne Zweifel ihr Handwerk verstanden hat“ oder „sie hat mir das Problem zwar nicht erklärt, aber bei ihrer Reparatur gezeigt, wo der Fehler lag“. Zumindest Verwirrung beim Gegenüber könnte hingegen eine Beschreibung der folgenden Form hervorrufen: „sie hat zwar weder gesprochen noch etwas aufgeschrieben, aber mir erklärt, was das Problem war“.

Sicherlich mutet ein derartiges Szenario eigenartig an, was allerdings darauf zurückgeführt werden kann, dass man sich zwar problemlos vorstellen kann, dass AutomechanikerInnen unterschiedlich gut darin sind, ihr technisches Verstehen einem Laien zu vermitteln, doch nur schwerlich, dass sie weder schriftlich noch mündlich vermögen, auch nur die Grundzüge einer Erklärung des fraglichen Problems und seiner Lösung zu formulieren. Darin zeigt sich wiederum, dass man sich die prototypische Erklärung gemeinhin als auf mündliche oder schriftliche Weise sprachlich verfasst und ausgedrückt vorstellt. Würde Hannon dann ein Fallszenario, dass genau diese sprachliche Intuition zum Ausdruck bringt, nicht zum Anlass nehmen, diesen Aspekt seiner Theorie zu modifizieren, sondern versuchen, ein solches Fallszenario abzuwehren, könnte ihm zwar gelingen, die Integrität seiner Konzeption zu wahren. In der Folge würde er jedoch von der Weise abstrahieren, wie wir den Erklärungs begriff üblicherweise verwenden, sodass er seine Theorie stückweit von jenem Bereich entfernen würde, dessen angemessene Beschreibung sein erklärtes Ziel ist. Dabei ist auch nur wenig hilfreich, dass man sich in dem Szenario natürlich vorstellen kann, dass die Mechanikerin über eine gute Erklärung des Problems verfügt, da die gänzliche Unfähigkeit, die Erklärung zu vermitteln, verhindert, dass man

der Mechanikerin die Rolle der Erklärenden zuschreiben würde. Das Problem kann hingegen umschifft werden, wenn der primäre Zweck des Verstehensbegriff mit dem Identifizieren verlässlicher Problemlösender wiedergegeben wird, da auch solche Problemlösungen Kennzeichen von Verstehen sein können, die weder schriftlich noch mündlich ausformuliert wurden.

Indem ich mit meinem Verstehenskontextualismus den primären Zweck von Verstehenszuschreibungen darin sehe, verlässliche Problemlösende hervorzuheben, zeichnet meine Theorie gegenüber der Konzeption Hannons somit aus, dass sie weitaus weniger durch Gegenbeispiele anfechtbar ist und nicht impliziert, dass die hervorgebrachten Problemlösungen sprachlich verfasst sein müssen, ohne dabei auszuschließen, dass in den allermeisten Fällen Verstehen mittels erfolgreicher Erklärungen realisiert wird. Ich möchte nun noch einen letzten Vorzug meiner Theorie betrachten, der weniger darauf zurückzuführen ist, dass der Erklärungsbegriff im Zentrum von Hannons Theorie steht als vielmehr auf die eigentümliche Weise, wie Hannon in einer bestimmten Hinsicht den Erklärungsbegriff auslegt. Es geht dabei um die Frage, ob Babys und Kleinkinder korrekterweise Verstehen zugeschrieben werden kann. Hannon nimmt an, dass wir in dem Zusammenhang Verstehen nur als „courtesy“ oder „honorific use“ verwenden, dass wir kleinen Kindern also aus reiner Höflichkeit Verstehen zugeschrieben, ohne die Zuschreibung ernst zu meinen und führt die folgende Begründung für die These an:²⁸⁸

We might say that a young child has some understanding of photosynthesis because she thinks that sunlight is the flower's food. I find it feasible to count such attributions of understanding as mere courtesy usage [...] If you are unconvinced by this move, I ask you to reconsider whether these children really have understanding-*why*. Perhaps there are plausible cases in which children have objectual understanding or understanding-that, but it is less plausible to say that a child who cannot formulate any explanation for why a phenomenon occurred (even roughly and to herself) has understood *why* the phenomenon occurs. Acknowledging this does not prevent us from saying something about what makes the view of one child *better* than the view of another child. The child who thinks that sunlight is the flower's food may still know more, or be closer to understand photosynthesis, than the child who thinks that flowers survive on magical powder.

Hannons Position besteht folglich darin, abzulehnen, dass Kleinkindern korrekterweise Warum-Verstehen zugeschrieben werden kann, da sie weder für sich selbst noch für andere Personen eine auch nur grobe Erklärung des entsprechenden Zusammenhangs formulieren könnten. Dementgegen gesteht er zu, dass möglicherweise korrekte Zuschreibungen von Phänomenverstehen oder Dass-Verstehen vorgenommen werden könnten. Das verwundert durchaus, wird schließlich Phänomenverstehen gegenüber interrogativem Verstehen üblicherweise als die anspruchsvollere Verstehensart erachtet und ist ferner gemeinhin akzeptiert, dass Dass-Verstehen

²⁸⁸ Hannon (2019, 234). Hervorhebungen Hannon.

auf propositionales Wissen reduziert werden kann.²⁸⁹ Zwar beschränkt Hannon seine Konzeption explizit auf Warum-Verstehen, doch kann es als Manko einer Theorie des Verstehens erachtet werden, wenn Inkonsistenzen im Umgang mit anderen Verstehensarten zu erahnen sind. Weiterhin ist bemerkenswert, dass er im letzten Satz der Passage anerkennt, dass den Kindern in seinem Fallszenario zugeschrieben werden kann, Wissen verschiedener Aspekte der Photosynthese zu haben, sodass seine Zurückhaltung nicht aus seiner Unsicherheit in der Frage resultieren kann, ob Kleinkindern die für Verstehen nötige Wissensbasis zugesprochen werden kann, wie im Folgenden von Relevanz sein wird.²⁹⁰

Betrachten wir also, inwiefern es überzeugt, Kleinkindern generell abzusprechen, über Erklärungen zu verfügen und ihnen darauf basierend die Zuschreibung von Warum-Verstehen zu verwehren. In einem ersten Schritt kann festgestellt werden, dass Hannons Position nicht direkt auf den Erklärungs begriff zurückgeführt werden kann. Wie oben dargelegt, geht Hannon von einem großzügigen Erklärungs begriff aus, wonach Erklärungen als Antworten auf „Warum?“- oder „Wie?“-Fragen aufgefasst werden können und in Erklärungen Abhängigkeitsbeziehungen beschrieben werden – eine Position, die ich als angemessen erachte und die in Anbetracht der zeitgenössischen Wissenschaftsphilosophie gut begründet ist.²⁹¹ Wie ist vor dem Hintergrund dieses Erklärungs begriff Hannons kurzes Fallbeispiel zu bewerten? Zunächst kann festgestellt werden, dass das Kind nicht im luftleeren Raum seinen Gedanken äußern würde, dass sich Pflanzen von Sonnenlicht ernähren, sondern entweder als Antwort auf eine entsprechende Frage oder in Abhängigkeit von einem beobachteten natürlichen Vorgang: dem Umstand, dass Pflanzen wachsen, ohne dass sie wie Tiere gefüttert werden. Es geht also entweder um einen Dialog der Form „Fragende: Warum wachsen pflanzen? – Kind: Weil sie Sonnenlicht essen.“ oder um einen Satz wie „Pflanzen wachsen, weil sie Sonnenlicht essen“. Somit beantwortet das Kind entweder direkt eine Warum-Frage oder formuliert eine Aussage, die als Antwort auf eine entsprechende Warum-Frage fungieren könnte. Zudem werden in beiden Fällen Abhängigkeitsbeziehungen ausgedrückt, da der kausale Zusammenhang zwischen dem Wachstum von Pflanzen und dem Sonnenlicht beschrieben wird. Dass das Kind die Aufnahme des Sonnenlichts von der Pflanze als *essen* bezeichnet, ist dabei nicht als Defizit der Erklärung aufzufassen. Vielmehr kommt darin ein bereits oft erwähntes Charakteristikum von Erklärungen zum Ausdruck: dass sie die Realität oftmals idealisieren und abstrahieren, um dem Hintergrundwissen ihrer

²⁸⁹ Vgl. Forschungsstand, S. 13, S. 37ff sowie das nachfolgende Kapitel.

²⁹⁰ Da für Hannon unstrittig ist, dass Kleinkindern korrekterweise Wissen zugeschrieben werden kann, möchte ich diese Thematik nicht problematisieren. Für die folgenden Ausführungen nehme ich daher an, dass Kleinkindern das für Verstehen nötige Hintergrundwissen zugeschrieben werden kann. Die interessierte LeserIn verweise ich in der Frage auf Grimm (2001) sowie Sosa (2001, 2009).

²⁹¹ Vgl. Hannon (2019, 227ff.).

AdressatIn zu entsprechen.²⁹² Trägt man dem Rechnung, kann festgestellt werden, dass das Kind den Prozess der Photosynthese auf eine Weise wiedergibt, die seinem intellektuellem Hintergrund entspricht und guten Grundes als Erklärung aufgefasst werden kann.

Aus dem Erklärungs-begriff kann Hannon's Position also nicht abgeleitet werden. Hannon scheint das an anderer Stelle sogar selbst zuzugestehen. Den Kontext bildet ein Aufsatz Stephen Grimms, der dafür argumentiert, Kleinkindern und Babys Warum-Verstehen zuzugestehen und, wie unlängst erwähnt, zur Begründung eindrucksvolle psychologische Experimente anführt:²⁹³

When infants [of 7 to 10 months age] observe a bean bag being tossed from behind a screen, they act surprised if the screen is subsequently removed to find no one there. More exactly, they look noticeably longer in cases where the screen is removed and no one is present than when the screen is removed and someone is there.

In Reaktion darauf führt Hannon an, dass „diese Kinder sicherlich einige Abhängigkeitsbeziehungen erfassen und kausale Inferenzen vornehmen“, was letztlich jedoch nichts anderes bedeutet, als über Erklärungen zu verfügen.²⁹⁴ Nichtsdestotrotz bleibt Hannon dabei, sich gegen die Zuschreibung von Warum-Verstehen zu wehren. Da er den Kindern nun schwerlich versagen kann, über Erklärungen zu verfügen, bezweifelt er, dass die Fälle Instanzen von Warum-Verstehen beschreiben würden und postuliert, dass es sich lediglich um Dass-Verstehen handle, weshalb die Kinder nicht „das Warum“ der Situation verstünden.²⁹⁵ Auch diese Reaktion Hannon's überzeugt nicht. Erstens ist unklar, wie die von Grimm zitierte Studie als bloßer Fall von Dass-Verstehen beschrieben werden soll, gesteht doch Hannon selbst zu, dass die Kinder kausale Inferenzen vornehmen und Abhängigkeitsbeziehungen erfassen. Zweitens ignoriert Hannon die Graduierbarkeit von Verstehen, wenn er in Bezug auf ein anderes Szenario beschreibt, dass ein Kind, das einen Tisch bewegt, um an ein darauf befindliches Spielzeug zu gelangen, zwar verstehe, dass es an das Spielzeug kommt, wenn es an den Tisch stößt, doch nicht verstehe, warum das so ist.²⁹⁶ Deutlich erkennbar wird das mit der Analogie, dass ich natürlich grundlegend verstehe, warum meine Augen tränen, wenn ich erfasst habe, dass das Schneiden der Zwiebeln soeben die Ursache meiner tränenden Augen ist, ohne dass ich dafür die zugrundeliegenden chemischen Prozesse verstehen muss.²⁹⁷

In Ermangelung anderer Erklärungen kann dann letztlich nur ein Faktor bedingen, dass Hannon Kleinkindern so beharrlich Warum-Verstehen verwehrt: weil er annimmt, dass der

²⁹² Oder, in dem Fall, dem Hintergrundwissen ihres Produzenten, da Kinder nicht in der Lage sind, eine Erklärung zu formulieren, die dem intellektuellen Hintergrund von Erwachsenen entsprechen würde, sondern an ihren subjektiven intellektuellen Hintergrund gebunden sind.

²⁹³ Grimm (2017, 221).

²⁹⁴ Hannon (2019, 254).

²⁹⁵ Hannon (2019, 254).

²⁹⁶ Hannon (2019, 254).

²⁹⁷ Das Beispiel entstammt Grimm (2017, 223).

Verstehensbegriff objektiviert ist. Ganz so, wie Craig die Genese des Wissensbegriffs als ein Abstrahieren von den Bedürfnissen einer einzelnen Fragenden beschreibt, in deren Folge Wissenszuschreibungen Subjekte auszeichneten, die *generell* als gute Informanten bezüglich p fungieren können, geht Hannon davon aus, dass Verstehenszuschreibungen nur Subjekte auszeichnen, die den jeweiligen Zusammenhang *generell* gut erklären könnten und folglich für jeden Fragenden als gute Erklärende fungieren könnten.²⁹⁸ Eine derart starke Position schließt natürlich aus, dass Kindern (und vermutlich vielen Erwachsenen) Warum-Verstehen zugeschrieben werden kann, da es signifikanter kognitiver Fähigkeiten und einem hohen Hintergrundwissen bedarf, um generell, also einer weiten Bandbreite an möglichen Fragenden mit ihren jeweiligen Fragehintergründen, einen Zusammenhang erklären zu können. Damit ignoriert Hannon letztlich allerdings sowohl die Graduirbarkeit als auch die Kontextsensitivität von Verstehen. Eine derart unliebsame Konsequenz kann umgangen werden, wenn man, wie im Fall meines Verstehenskontextualismus, zwar ein methodisches Vorgehen wie Craigs praktischer Explikation des Wissens als Vorbild wählt, doch die Methode so weit modifiziert, dass die Natur des betrachteten Begriffs angemessen beschrieben werden kann.

Zusammenfassend lässt sich nach dem Vergleich meiner Theorie mit drei alternativen Verstehenskonzeptionen somit feststellen, dass mein Verstehenskontextualismus mit maßgeblichen Vorzügen einhergeht und als bislang einzige Theorie vermag, Verstehenszuschreibungen und damit der Natur des Begriffs angemessen zu entsprechen. Zum Abschluss des Kapitels möchte ich nun noch betrachte, inwiefern die erkenntnistheoretische Verstehensdebatte generell davon profitieren würde, die kontextsensitive Natur des Verstehensbegriffs angemessen zu berücksichtigen.

3.2 Implikationen für die gegenwärtige erkenntnistheoretische Verstehensdebatte

In der erkenntnistheoretischen Debatte um Verstehen wird in zunehmenden Maß anerkannt, dass Verstehen ein kontextsensitiver Begriff ist, was nicht zuletzt durch jene Ansätze vorangetrieben wurde, mit denen ich mich in dem Kapitel auseinandergesetzt habe. Obgleich es sich dabei um eine begrüßenswerte Entwicklung handelt, herrscht weiterhin nicht nur bezüglich des Ernstnehmens des kontextsensitiven Charakters von Verstehen Nachholbedarf, sondern insbesondere auch hinsichtlich der Weise, *wie* die Kontextsensitivität von Verstehen in der Debatte berücksichtigt wird. Beziehen PhilosophInnen in ihre Analysen des Verstehensbegriffs dessen kontextsensitiven Charakter ein, geschieht das bisher zumeist entweder, wenn betrachtet wird, wie die Graduirbarkeit von Verstehen konzeptionell auszudefinieren ist oder wenn das Ziel

²⁹⁸ Hannon (2019, 236).

darin besteht, den Maßstab für uneingeschränkte Verstehenszuschreibungen zu bestimmen. Im Folgenden möchte ich aufzeigen, dass die Kontextsensitivität von Verstehen darüber hinaus Anlass gibt, eine Neugewichtung der Problemfragen vorzunehmen, die im Rahmen der erkenntnistheoretischen Debatte um Verstehen diskutiert werden.

Wie ich zu Beginn der Arbeit darlegte, besteht das Leitmotiv der erkenntnistheoretischen Verstehensdebatte darin, das Verhältnis von Verstehen und Wissen zu analysieren. Dementsprechend wurde in der Debatte zumeist so vorgegangen, dass anhand ausgewählter Charakteristika Gemeinsamkeiten sowie postulierte Unterschiede zwischen den Begriffen aufgezeigt wurden. Dabei blieb man methodisch stark der klassischen Begriffsanalyse des Wissens verbunden, sodass unhinterfragt angenommen wurde, dass eine Eigenschaft, die als Merkmal von Verstehen identifiziert wurde, dem Begriff konstant und kontextunabhängig zukommt. Dass dadurch der kontextsensitive Charakter von Verstehen vernachlässigt wird und eine nur unzureichend differenzierte Analyse der Natur des Verstehens gezeichnet wird, wurde bereits im vorherigen Kapitel deutlich, indem gezeigt werden konnte, dass eine umfassende Analyse des Zusammenspiels zwischen dem Verstehensbegriff und den Gettier-Szenarien voraussetzt, dass die Kontextsensitivität von Verstehen in die Analyse einbezogen wird. Anhand von zwei weiteren Eigenschaften des Verstehens soll nun aufgezeigt werden, dass diese Erkenntnis auf die erkenntnistheoretische Debatte um Verstehen in Gänze übertragen werden kann und dass folglich ein Neudenken der Problemfragen nötig ist, die bezüglich Verstehen diskutiert werden.

Den Anfang machen soll die Faktizität von Verstehen. Wie im Forschungsstand dargestellt, ist die Faktizität von Verstehen überaus umstritten.²⁹⁹ Während Nicht-Faktivisten gegen die Faktizität von Verstehen etwa anführen, dass idealisierte und somit nicht strikt korrekte Modelle ein wichtiges Werkzeug darstellen, um Verstehen zu ermöglichen, entgegnet das Lager der moderaten Faktivisten, dass Subjekte, die idealisierte Modelle bemühen, sich des idealisierten Charakters der Modelle bewusst sind, weshalb ihr Verstehen nicht von falschen Überzeugungen durchzogen ist, sodass die Faktizität von Verstehen nicht zurückzuweisen ist. In ähnlicher Weise werden weitere Argumente ins Feld geführt, die wiederum Gegenargumente hervorrufen und einen bislang nicht aufgelösten argumentativen Schlagabtausch konstituieren, dessen Ziel ist, zu klären, ob der Verstehensbegriff *generell* faktiv ist. Im Folgenden soll es nun nicht darum gehen, einem Lager des Disputs beizuspringen, obgleich ich die Position der moderaten Faktivisten im Kern als überzeugend erachte. Stattdessen ist mein Anliegen, an der Wurzel des Disputs anzusetzen und aufzuzeigen, dass die Brisanz derartiger Problemfragen

²⁹⁹ Siehe Forschungsstand, S. 21ff.

überschätzt wird, da in ihnen die Kontextsensitivität von Verstehen unberücksichtigt bleibt und daher überaus fraglich ist, inwiefern sie die Natur des Verstehensbegriffs zu erhellen vermögen.

Die Kontroverse um die Faktizität von Verstehen entwickelte sich zu einem Zeitpunkt, als der kontextsensitive Charakter des Begriffs noch nicht berücksichtigt wurde. Demnach ist zu erst erforderlich, die Problemfrage zu aktualisieren und unter Einbezug eines kontextualisierten Rahmenwerkes des Verstehens neu zu formulieren. Wählt man für den Zweck meinen Verstehenskontextualismus, stellt sich dann nicht mehr die Frage, ob Verstehen generell ein faktiver Begriff ist, sondern ob in einem *bestimmten Zuschreibungskontext* für eine *bestimmte Zuschreibende* die Zuschreibung von Verstehen an ein Subjekt erfordert, dass die Problemlösungen, die das Subjekt formuliert, keine falschen Propositionen beinhalten. Kontextualisiert man die Problemfrage auf diese Weise, zeigt sich dann deutlich, dass die denkbaren Zuschreibungskontexte zu mannigfaltig und die Erfordernisse der einzelnen Zuschreibenden zu verschieden sind, um generell festzustellen, in welcher Weise Verstehen faktiv ist. So kann die Lösung mancher Probleme die Anwendung von Modellen erfordern, die in einem sehr hohen Maß von der Wirklichkeit abstrahieren, etwa um überhaupt einen anschaulichen Zugang zu dem betrachteten Phänomen oder Zusammenhang zu ermöglichen, während die Lösung anderer Probleme erfordern kann, dass das Subjekt die Wirklichkeit möglichst korrekt wiedergibt. Diesen Spannungsbereich nicht zu beachten, würde bedeuten, die kontextsensitive Natur von Verstehen zu unterschlagen. Da das in Anbetracht der eindeutigen Evidenzen für die Kontextsensitivität des Begriffs nicht vertretbar ist, kann festgehalten werden, dass es letztlich der einzelnen Zuschreibenden obliegt, festzulegen, wie stark sie die Faktizitätsbedingung von Verstehen im Rahmen ihrer Zuschreibung und im Hinblick auf die aufgeworfenen Probleme auslegt.

Ganz ähnlich ist mit der Problemfrage zu verfahren, welche kognitiven Fähigkeiten nötig sind, um ein Phänomen oder einen Zusammenhang zu verstehen. In die Debatte eingeführt wurde die Frage im Zusammenhang mit dem Anliegen, die Metapher des *Erfassens* von Zusammenhängen auf eine konkrete Weise auszuformulieren. Anklang fanden dabei etwa Alison Hills Konzeption, die eine Menge von sechs kognitiven Fähigkeiten als Voraussetzung für Verstehen erachtet, zu denen etwa gehört, einer Erklärung des Zusammenhanges folgen zu können sowie selbst eine entsprechende Erklärung formulieren zu können, sowie der Ansatz Stephen Grimms, der Verstehen unter anderem auf die Fähigkeit zurückführt, Was-wäre-wenn-Fragen beantworten zu können.³⁰⁰ Ganz wie im Fall der Faktizität, wurde dabei der kontextsensitive Charakter von Verstehen vernachlässigt und beansprucht, *generell* zu charakterisieren, welche kognitiven Fähigkeiten für Verstehen nötig sind. Folglich ist es erneut nötig, die Problemfrage

³⁰⁰ Siehe Forschungsstand, S. 33ff.

in Anbetracht der Kontextsensitivität von Verstehen zu aktualisieren und demnach zu formulieren, welche kognitiven Fähigkeiten ein Subjekt in einem bestimmten Zuschreibungskontext für die Lösung jener Probleme bedienen muss, die die Zuschreibende als relevant erachtet.

Führt man sich erneut vor Augen, wie vielfältig Zuschreibungskontexte des Verstehens sein können, offenbart sich dann auch bei dieser Problemfrage, dass nicht generell bestimmt werden kann, welche kognitiven Fähigkeiten ein Subjekt ausüben muss, um Verstehen zu erlangen. Sicher, Grimms Charakterisierung des Elements des Erfassens in Form der Fähigkeit, Was-wäre-wenn-Fragen beantworten zu können, beschreibt auch nach einer Kontextualisierung der Problemfrage zutreffend einen Aspekt der Natur des Verstehens – doch liegt das nicht an dem Umstand, dass Grimm damit umfassend die kognitiven Fähigkeiten beschreibt, die für Verstehen nötig sind, sondern daran, dass er damit auf das Wissen von Abhängigkeitsbeziehungen und folglich auf eine der objektiven Bedingungen des Verstehens Bezug nimmt. Darüber hinaus lässt sich jedoch deutlich erkennen, dass die Lösung unterschiedlicher Probleme das Ausüben unterschiedlicher kognitiver Fähigkeiten erfordert, sodass es letztlich erneut von der Zuschreibenden abhängt, mit der Auswahl der relevanten Probleme und dem Bestimmen der Weise der Problemlösung festzulegen, welche kognitiven Fähigkeit ein Subjekt erfolgreich ausüben muss, um sich für die Zuschreibung von Verstehen zu qualifizieren.

Der Einfluss von Gettier-Szenarien auf den Verstehensbegriff, die Faktizität von Verstehen, die für Verstehen nötigen kognitiven Fähigkeiten: bei einer Reihe an Problemfragen, die im Bezug auf Verstehen bisher kontrovers diskutiert wurden, konnte festgestellt werden, dass sie letztlich sensitiv für den Kontext der Verstehenszuschreibung sind und daher nicht losgelöst von den Eigenheiten des Zuschreibungskontextes bestimmt werden kann, auf welche Weise diese Charakteristika den Verstehensbegriff beeinflussen. Daraus lassen sich zwei Lehren für die Verstehensdebatte ableiten. Erstens ist der kontextsensitive Charakter von Verstehen stets mitzudenken, wenn eine spezifische Eigenschaft des Verstehens betrachtet wird, da andernfalls fragwürdig ist, welche Aussagekraft der Analyse beizumessen wäre. Daraus ergibt sich zweitens das Risiko, dass jene Problemfragen, deren Betrachtung bislang die erkenntnistheoretische Debatte um Verstehen dominierte, zu Scheinfragen verkommen, da die Frage nach *der* Faktizität von Verstehen oder nach *dem* Verhältnis von Verstehen mit Formen des epistemischen Glücks aufgrund der inhärenten Kontextsensitivität von Verstehen an ihre Grenzen stoßen.

Statt Scheinfragen nachzugehen möchte ich abschließend dafür plädieren, eine Reihe bislang vernachlässigter Aspekte in das Zentrum der Debatte zu rücken, deren Analyse ein größeres Potential zukommt, die Natur des Verstehens zu erhellen. Zunächst handelt es sich dabei um die Frage, auf welche Weise Verstehen mittels des Zeugnisses Dritter erlangt werden kann.

Während die Übertragbarkeit von epistemischer Rechtfertigung und propositionalem Wissen zentrale Betrachtungsgegenstände der sozialen Erkenntnistheorie sind, ist bislang nur unzureichend erforscht, unter welchen Bedingungen und gemäß welchen Mechanismen interrogatives Verstehen sowie Phänomenverstehen durch das Zeugnis Dritter erlangt werden kann. Obgleich die Fragestellung zunehmend beforscht wird, sollte ihr eine höhere Aufmerksamkeit zukommen, als es im Rahmen dieser Arbeit möglich war.³⁰¹ Im direkten Zusammen damit ist weiterhin festzustellen, dass auch die Dynamiken des Verstehenserwerbs in sozialen Gruppen bislang nicht hinreichend untersucht wurden. Zwar gab es, etwa im Dunstkreis der Gettier-Problematik, erste zaghafte Versuche, die Debatte um Verstehen davon zu lösen, ausschließlich das einzelne verstehende Individuum zu betrachten.³⁰² Da insbesondere im Kontext der Wissenschaften das Erlangen von Verstehen in immer größeren Maß ein kollaborativer Erfolg immer größerer Gruppen an Forschenden ist, steht jedoch außer Frage, dass die Problematik noch weitaus tiefgehender untersucht werden muss.

Schließlich sind hier auch jene Problemfragen zu nennen, die ich nun anschließend in dem dritten Teil der Arbeit betrachten werde. Dabei handelt es sich erstens um die Frage, in welchem Verhältnis alltägliches und wissenschaftliches Verstehen stehen und ob zwischen den beiden Modi des Verstehens strukturelle Unterschiede existieren. Die Ausführungen des nächsten Kapitels sollen demnach auch als Anstoß einer Debatte verstanden werden, deren Zielsetzung nicht zuletzt ist, die tradierten Disziplingrenzen zwischen der Wissenschaftsphilosophie und der Erkenntnistheorie zu überwinden. Neben dem Zusammenspiel der beiden Modi des Verstehens ist in dem Zusammenhang zweitens die Frage zu nennen, welches Verhältnis zwischen den einzelnen Arten des Verstehens, zwischen interrogativem Verstehen und Phänomenverstehen, besteht. Dahinter verbirgt sich erneut das Bestreben, der Tendenz zur Betrachtung einzelner Aspekte des Verstehensbegriffs ein eher umfassendes Vorgehen entgegenzusetzen, um im Ergebnis ein tieferes Verständnis des Verstehensbegriffs zu ermöglichen.

³⁰¹ Dazu zählen etwa Gordon (2017), Malfatti (2019, 2020) sowie Rechnitzer (im Erscheinen).

³⁰² Beispielsweise Rohwer (2014).

3. Teil

Die Reichweite der Theorie

1. Das Verhältnis von alltäglichem und wissenschaftlichem Verstehen

Es ist nun an der Zeit, einen näheren Blick auf den Geltungsbereich der Verstehenskonzeption zu werfen, die ich in dieser Arbeit entwickelt habe. Wie ich bereits bei der Vorstellung der Theorie erwähnte, gehe ich davon aus, dass ein Verstehenskontextualismus der hier vertretenen Form jeglichen Zuschreibungen von Phänomenverstehen und interrogativem Verstehen entsprechen kann. Im Kapitel zum Forschungsstand wurde allerdings deutlich, dass die Debatte um den Verstehensbegriff von einer hohen Diversität und Komplexität geprägt ist, sodass die Hürden für eine derart umfassende Verstehenskonzeption überaus hoch erscheinen. So konnte festgehalten werden, dass zwischen der Erkenntnistheorie und der Wissenschaftsphilosophie bisher nur in Ansätzen ein interdisziplinärer Austausch zum Verstehen stattfindet, was nicht verwundert, da sich prima facie das Verständnis eines Zugausfalls signifikant von einem Verständnis der Quantenphysik unterscheidet. Ebenso wurde deutlich, dass selbst unter Aufrechterhaltung der Disziplinengrenzen die einzelnen Objekte des Verstehens zu verschieden und die Kriterien, an denen Verstehen bemessen wird, zu vielseitig zu sein scheinen, um sie in einer allumfassenden Verstehenskonzeption zu vereinen, woraus so manche Leitfiguren der Debatte schließen, dass eine Verstehenstheorie dieser umfassenden Art unmöglich ist.³⁰³

In diesem Kapitel soll die erste der beiden zentralen Hürden für die Entwicklung einer solchen generellen Theorie des Verstehens genommen werden, indem die Frage geklärt wird, inwiefern sich alltägliches und wissenschaftliches Verstehen unterscheiden.³⁰⁴ Auf den ersten Blick ermöglichen die bisherigen Erkenntnisse dieser Arbeit eine ebenso verlässliche wie eindeutige Unterscheidung zwischen den Modi des Verstehens.³⁰⁵ Mit der im ersten Teil vorgenommenen Systematisierung des Verstehensbegriffs wurde der Fokus der Arbeit auf den Begriff des Verstehens gelegt, wie er in der Erkenntnistheorie und der Wissenschaftsphilosophie diskutiert wird. Dabei wurde deutlich, dass diese Form des Verstehens stets das Produkt von Erklärungen ist, die sowohl gut als auch korrekt sind. Alltägliches Verstehen könnte man dann als das Produkt alltäglicher Erklärungen auffassen, wissenschaftliches Verstehen hingegen als das Produkt wissenschaftlicher Erklärungen. Für die Unterscheidung spricht, dass uns unsere

³⁰³ De Regt, Leonelli, Eigner (2009, 2). In einer späteren Arbeit findet sich jedoch auch bei de Regt ein Vorschlag für eine generelle Verstehenskonzeption, siehe de Regt (2017) sowie Abschnitt 2.3 dieses Kapitels.

³⁰⁴ Die zweite Hürde bilden die vermeintlichen strukturellen Unterschiede zwischen den verschiedenen Arten des Verstehens, wie etwa Objektverstehen und Warum-Verstehen. Im nächsten Kapitel werden die Aussichten eines Verstehensreduktionismus erörtert, wonach die einzelnen Arten des Verstehens auf ein gemeinsames Grundkonstrukt reduzierbar sind.

³⁰⁵ Erinnern möchte ich daran, dass der Begriff der *Verstehensmodi* zur Bezeichnung von alltäglichem und wissenschaftlichem Verstehen gewählt wurde, um eine klare terminologische Abgrenzung zu den verschiedenen Arten des Verstehens (Objektverstehen, Warum-Verstehen) zu ermöglichen.

natürliche Sprach-kompetenz befähigt, alltägliche Erklärungen verlässlich von wissenschaftlichen Erklärungen zu unterscheiden, etwa indem uns intuitiv einleuchtet, dass wissenschaftliche gegenüber alltäglichen Erklärungen auf wissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten rekurrieren sollten. Ebenso sind wir als kompetente SprecherInnen problemlos in der Lage, intuitiv zwischen den beiden Verstehensmodi zu unterscheiden. So handelt es sich ohne Zweifel um alltägliches Verstehen, wenn ich verstehe, dass die Kaffeetasche zerbrach, weil ich sie versehentlich umstieß und dass die Pflanze einging, da ich sie nicht goss. Demgegenüber ist das umfassende Verständnis, das NaturwissenschaftlerInnen vom Klimawandel haben, einwandfrei als wissenschaftlich zu bezeichnen.

Denkt man etwas länger über die Unterscheidung nach, ist man jedoch früher oder später mit Fällen konfrontiert, in denen ein klares Urteil weitaus schwieriger ist. Fragen wie jene, ob man sich schon in der Sphäre der Wissenschaftlichkeit bewegt, wenn man den eigenen Kindern umfassend die Gezeiten erklärt und dabei auf das ein oder andere Naturgesetz Bezug nimmt, zeigen, dass die Unterscheidung zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Verstehen einer ausführlicheren Analyse bedarf.

Eine solche Analyse möchte ich in dem Kapitel vornehmen. Dabei verfolge ich das Ziel, aufzuzeigen, dass zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Verstehen keine strukturellen Unterschiede bestehen, sondern dass beide Modi des Verstehens eine *gemeinsame Struktur* haben. Damit vertrete ich eine Minderheitenposition, weist doch die strikte Trennung zwischen der wissenschaftsphilosophischen und der erkenntnistheoretischen Verstehensdebatte auf angenommene strukturelle Unterschiede zwischen den Begriffen hin. Auch könnte man die soeben angeführten sprachlichen Daten als Belege für bestehende strukturelle Unterschiede zwischen den Verstehensmodi werten. Keinesfalls möchte ich bezweifeln, dass wir Kraft unserer Sprachkompetenz verlässlich zwischen Fällen alltäglichen und Fällen wissenschaftlichen Verstehens unterscheiden können. Jedoch warne ich nachdrücklich davor, auf Basis dieser intuitiven Unterscheidung *generelle* strukturelle Unterschiede zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Verstehen zu postulieren. Wie die nachfolgende Analyse zeigen wird, kann zwar bei der vergleichenden Betrachtung *einzelner* Verstehensinstanzen herausgestellt werden, dass ein Fall wissenschaftlichen Verstehens gegenüber dem analogen alltäglichen Verstehen eines Phänomens zusätzliche theoretische Desiderate erfüllt, etwa indem auf Gesetzmäßigkeiten Bezug genommen wird. Partikuläre Differenzen dieser Form sollten jedoch nicht verallgemeinert werden, da die Charakteristika, die im Einzelfall eine Instanz wissenschaftlichen Verstehens

auszeichnen, in anderen Fällen Eigenschaften alltäglichen Verstehens sein können.³⁰⁶ Folglich bedienen sich Forschende in wissenschaftlichen Verstehensprozessen nicht grundlegend andersartiger kognitiver Fähigkeiten, wenden keine einzigartigen Methoden der Hypothesenbildung an und bringen keine dezidiert wissenschaftlichen, Erklärungsmuster zur Anwendung.

Methodisch kann man sich der Frage nach dem Verhältnis der Modi des Verstehens auf zweierlei Wegen nähern. Erstens ist es möglich, zu betrachten, *wie* eine wissenschaftliche Erklärung eines Phänomens *gewonnen wird*. Ein Phänomen zu verstehen, erfordert, dass eine korrekte Erklärung des Phänomens erfasst wird. Würden Erklärungen in den Wissenschaften nun auf eine Weise gewonnen, die sich fundamental von der Art unterscheidet, wie wir alltägliche Erklärungen entwickeln, wäre ein Teil des wissenschaftlichen Verstehensprozesses von einer strukturellen Andersartigkeit geprägt. Dieser erste Weg zu einer vergleichenden Analyse der Verstehensmodi wird im nächsten Unterkapitel begangen. Dabei findet eine umfangreiche Betrachtung der Verstehenstheorie Kareem Khalifas statt, eine Sichtung allgemeiner Kriterien der Wissenschaftlichkeit, mit deren Hilfe Studierenden die Grundzüge wissenschaftlichen Arbeitens vermittelt werden, sowie eine bündige Auseinandersetzung mit dem wissenschaftshistorischen Werk Thomas Kuhns. In dem darauffolgenden Unterkapitel wird in einem zweiten Schritt dann analysiert, ob sich wissenschaftliche Erklärungen in ihrer *Funktionsweise* strukturell von ihren alltäglichen Pendanten unterscheiden. Diese Untersuchung ist noch direkter mit Verstehen verbunden. Sollten wissenschaftliche gegenüber alltäglichen Erklärungen anders funktionieren, wäre nicht nur ein vorgelagerter Aspekt im Verstehensprozess von einer strukturellen Ungleichheit geprägt, nämlich die Genese der jeweiligen Erklärung, sondern das resultierende Verstehen an sich, da andersartige Erklärungen direkt zu einem andersartigen Verstehen führen würden. Diese zweite Analyse wird sich mit verschiedenen kausalen und unifikationistischen Erklärungsmodellen auseinandersetzen sowie mit Henk de Regts pragmatischer Konzeption wissenschaftlichen Erklärens und Verstehens.

Am Ende der ersten Untersuchung steht die Erkenntnis, dass eine gewisse Unschärfe nötig ist, um disziplinüberspannend und erhellend zu beschreiben, wie wissenschaftliche Erklärungen gewonnen werden. Genau diese Unschärfe bedingt jedoch, dass auch alltägliche Weisen der Genese von Erklärungen angemessen beschrieben werden, sodass insgesamt festgestellt werden

³⁰⁶ Beispielsweise rekurriert die Erklärung, dass man das Auto beim Anfahren am Berg abwürgte, da man nicht genug Gas gab, implizit auf die Gesetzmäßigkeit, dass beim Anfahren an Bergen dieser Steigung stets mehr Gas von Nöten ist – ohne, dass diese Erklärung als wissenschaftlich zu charakterisieren wäre, obgleich der Einbezug von Gesetzmäßigkeiten ein unstrittiges Kriterium wissenschaftlicher Erklärungen ist. Ein solcher impliziter Rekurs auf Gesetzmäßigkeiten (oder andere zugrundeliegende erklärende Faktoren) kann herausgestellt werden, indem man sich vorstellt, dass in dem jeweiligen Szenario die gegebene Erklärung weiter hinterfragt wird. So kann auf die Frage, warum man in dieser Situation mehr Gas geben muss, um das Auto nicht abzuwürgen, geantwortet werden, dass Berge dieser Steigung das eben stets erfordern.

kann, dass wissenschaftliche gegenüber alltäglichen Erklärungen nicht auf eine grundlegend andersartige Weise gebildet werden. Die zweite Untersuchung wird dann zeigen, dass Erklärungen in Alltagskontexten die gleichen Erklärungsmodelle zur Anwendung bringen, die auch wissenschaftliche Erklärungen prägen, sodass auch hinsichtlich der Funktionsweise von Erklärungen keine strukturellen Unterschiede zwischen der Sphäre des Wissenschaftlichen und des Alltäglichen bestehen. Im letzten Unterkapitel werden die Erkenntnisse vor dem Hintergrund meines Verstehenskontextualismus evaluiert, mit dem Ergebnis, dass eine Theorie des Verstehens, die umfangreich Kontextfaktoren einbindet, auf umfassende Weise alle Anwendungsfälle des in der Arbeit betrachteten Verstehensbegriffs angemessen beschreiben kann.

1.1 Die Genese wissenschaftlicher und alltäglicher Erklärungen

Die Untersuchung soll mit der Verstehenstheorie Kareem Khalifas beginnen, einer jener PhilosophInnen, die die Disziplingrenzen zwischen Wissenschaftsphilosophie und Erkenntnistheorie aufzubrechen versuchen. In seiner jüngsten Monographie *Understanding, Explanation, and Scientific Knowledge* präsentiert Khalifa eine Verstehenskonzeption, die alltägliche und wissenschaftliche Anwendungskontexte ebenso vereint wie die unterschiedlichen Arten des Verstehens.³⁰⁷ Die nächsten zwei Abschnitte sollen aufzeigen, dass anhand von Khalifas Theorie ein schlüssiges Argument für die Annahme formuliert werden kann, dass beide Verstehensmodi auf einer gemeinsamen Methodik basieren, obgleich seine Konzeption anderweitige Schwächen aufweist. Der verbleibende Teil dieses Unterkapitels wird sich dann der Frage widmen, inwiefern die Erkenntnisse aus der Analyse Khalifas verallgemeinert werden können.

1.1.1 Khalifas Konzeption des Verstehens

Bevor wir uns Khalifas Ausführungen zum Verhältnis der beiden Verstehensmodi widmen können, ist es nötig, seine Verstehenstheorie zusammenfassend zu betrachten.³⁰⁸ Khalifa präsentiert ein Modell des Verstehens, das mit den Begriffen der Erklärung und des Wissens jene Aspekte vereint, die gemeinhin mit Verstehen in Verbindung gebracht werden, und diese mit dem Faktor der Wissenschaftlichkeit anreichert. Sein *Explanation-Knowledge-Science* Modell des

³⁰⁷ Die zweite Kernannahme von Khalifas Theorie, die Vereinigung verschiedener Arten des Verstehens, fließt in die Betrachtung des Verhältnisses der Arten des Verstehens im nächsten Kapitel ein.

³⁰⁸ Die Verstehenstheorie Khalifas wird in diesem und im nächsten Kapitel ausschließlich vor dem Hintergrund von Khalifas Ausführungen zu den verschiedenen Verstehensarten und -modi betrachtet. Darüber hinaus hat Khalifas Theorie verschiedene Vorzüge, die beispielsweise darin bestehen, dass es sich um eine wissenschaftsbasierte Verstehenstheorie handelt, die sich zudem nicht auf ein einzelnes Erklärungsmodell beschränkt. Seine Konzeption weist jedoch auch verschiedene Schwachstellen auf, da etwa seine Definition des minimalen Verstehens nicht gewährleisten kann, dass eine Erklärung vom verstehenden Subjekt wirklich verinnerlicht wird. Eine umfangreiche Betrachtung von Khalifas Verstehenstheorie ist jedoch einer anderen Arbeit vorbehalten.

Verstehens besteht aus der Verbindung von zwei Einzeldefinitionen: einer Definition für minimales Verstehen und einer Definition für den Vergleich der Verstehensgrade zweier Subjekte. Für die Bestimmung der Grade an Verstehen schlägt Khalifa die folgende Definition vor:³⁰⁹

(EKS₁) S₁ understands why *p* better than S₂ if and only if:

- (A) *Ceteris paribus*, S₁ grasps *p*'s explanatory nexus more completely than S₂; or
- (B) *Ceteris paribus*, S₁'s grasp of *p*'s explanatory nexus bears greater resemblance to scientific knowledge than S₂'s.

Als Ausgangsbasis dafür gibt Khalifa die folgende Konzeption des minimalen Verstehens an:

(EKS₂) S has minimal understanding of why *p* if and only if, for some *q*, S believes that *q* explains why *p*, and *q* explains why *p* is approximately true.

Verschiedene Aspekte der Definitionen müssen ausgeführt werden. Zuerst zum *explanatorischen Nexus*. Nach Khalifa beinhaltet der explanatorische Nexus von *p* die Menge der korrekten Erklärungen von *p* sowie die Beziehungen, die zwischen den Erklärungen bestehen. Der explanatorische Nexus bezeichne somit all das, was angeführt werden kann, um das Verstehen eines Phänomens zu ermöglichen. Den *Erklärungsbegriff* spezifiziert Khalifa dabei durch die Angabe einer recht allgemein gefassten Menge von Kriterien, die es ihm zwar ermöglicht, die Diversität der Wissenschaften abzudecken, jedoch bei mancher WissenschaftsphilosophIn den Wunsch nach der Festlegung auf eine spezifische Theorie der Erklärung hervorruft.³¹⁰ Gemäß der Kriterien sei *q* genau dann eine korrekte Erklärung für *warum p*, wenn (1) *p* (annähernd) wahr ist,³¹¹ (2) *q* eine direkte Auswirkung auf *p* hat (*difference-maker*), (3) *q* der jeweiligen ontologischen Hintergrundtheorie der Erklärung entspricht (Wahrheit bzw. empirische Adäquatheit von *q*) und (4) *q* bestimmte disziplin- und subjektspezifische Nebenbedingungen erfüllt.

Auch muss der Begriff des *wissenschaftlichen* Wissens näher betrachtet werden. Nach Khalifa ist jenes Wissen wissenschaftlich, dessen Sicherheit auf einer Methode basiert, die er als *wissenschaftliche explanatorische Evaluation* (scientific explanatory evaluation, SEE) bezeichnet. Die Methode beschreibe das übliche wissenschaftliche Vorgehen, bei welchem mögliche Erklärungen eines Phänomens zuerst sondiert, anschließend unter Zuhilfenahme der in Frage kommenden Methoden und Evidenzen verglichen werden, um schließlich fundiert beurteilen zu können, welche der möglichen Erklärungen die tatsächliche korrekte Erklärung des

³⁰⁹ Die Konzeptionen und die weiteren Anmerkungen entstammen dem ersten Kapitel aus Khalifa (2017), insbesondere Khalifa (2017, 6-16).

³¹⁰ Vgl. Ylikoski (2019).

³¹¹ Khalifa weist an verschiedenen Stellen darauf hin, dass es für den Erfolg einer Erklärung entscheidend sein kann, dass diese nur annähernd wahr ist. Das wird etwa in Fällen von Idealisierungen und Abstraktionen deutlich, da strikt wahre Erklärungen bisweilen so kompliziert sein können, dass sie die intellektuellen Bedürfnisse ihrer AdressatIn verfehlten und folglich an Erklärungswert einbüßten, siehe insb. Khalifa (2017, Kapitel 6). Darin stimme ich Khalifa vollumfänglich zu. Demgegenüber vermisst man jedoch einige erklärende Worte Khalifas, weshalb seiner Ansicht nach auch das *explanandum* (hier: *p*) nur annähernd wahr sein muss.

Phänomens ist.³¹² Kurz gefasst könnte man SEE somit als den Dreiklang von Hypothesenbildung, Hypothesenvergleich und Hypothesenverifizierung bzw. -falsifizierung charakterisieren.

Obleich die Definitionen nicht darauf hinweisen, hat Khalifas Theorie des Verstehens zudem ein kontextualistisches Element. Kontextspezifische Maßstäbe des Verstehens sind für Khalifa bei der Zuschreibung von uneingeschränktem Verstehen relevant. Nach Khalifa erfordert eine solche Zuschreibung, dass ein Subjekt über minimales Verstehen (EKS_2) verfügt und ferner die Prinzipien (A) und (B) von (EKS_1) so weit erfüllt, wie es der Kontext erfordert. Als oberste Bemessungsgrenze gelte dabei das ideale Verstehen, das im „maximal wissenschaftlichen Wissen eines kompletten explanatorischen Nexus besteht.“³¹³ Damit kann Khalifa einerseits die Anforderungen an Verstehenszuschreibungen in unterschiedlichen Kontexten spezifizieren, da etwa Verstehenszuschreibungen im Kontext des universitären Seminars das Prinzip (B) in höherem Maß erfüllen müssen als Verstehenszuschreibungen im Kontext des Schulunterrichts. Ebenso könnten mithilfe der Theorie innerhalb ein und desselben Kontextes einzelne verstehende Subjekte differenziert werden, da unterschieden werden könne, ob ein Subjekt ein umfassenderes (A) oder aber wissenschaftlicheres (B) Verstehen eines Phänomens hat.

Zusammengefasst präsentiert Khalifa eine Konzeption des Verstehens, gemäß welcher Verstehen in einem mehr oder weniger umfassenden sowie mehr oder weniger wissenschaftlichen Wissen von Erklärungen besteht, wobei sowohl ein breit gefasster Erklärungs begriff als auch eine kontextabhängige Graduierung der Kriterien, anhand derer Verstehen zugeschrieben wird, ermöglichen, dem Verstehen von vielen Arten von Objekten gerecht zu werden. Wie der nächste Abschnitt zeigt, lässt sich aus der Theorie ein Argument für die Annahme formulieren, dass zwischen den beiden Verstehensmodi keine strukturellen Unterschiede bestehen.

1.1.2 Khalifas Argument für ein Kontinuum des Verstehens

Die Annahme, dass zwischen den Verstehensmodi keine strukturellen Unterschiede bestehen, findet sich bei Khalifa in Form der These, dass alltägliches und wissenschaftliches Verstehen auf einem gemeinsamen Kontinuum anzusiedeln sind.³¹⁴ Allerdings argumentiert Khalifa für die These nur in spärlich gesäten Bemerkungen, sodass etwas Eigeninitiative nötig ist, um ein entsprechendes Argument auf Basis von Khalifas Überlegungen zu entwickeln. Glück-

³¹² SEE erinnert an *Inferenz auf die beste Erklärung* (Inference to the Best Explanation, IBE), ein Modell der Erklärungsfindung, das insbesondere durch Peter Lipton populär wurde (Lipton 2004). Khalifa weist zwar in einer Randbemerkung auf die Parallelen zwischen SEE und IBE hin, positioniert sich jedoch nicht explizit zu IBE.

³¹³ Khalifa (2017, 15). Vertraute der erkenntnistheoretischen Debatte um Verstehen werden irritiert bemerken, dass in der Definition des idealen Verstehens das Element des Erfassens (*grasping*) fehlt, das ein Teil von (EKS_1) ist. Für Khalifa werden im Verstehensprozess keine kognitiven Fähigkeiten bemüht, die nicht auch bei dem Erlangen wissenschaftlichen Wissens eine Rolle spielen, sodass grasping keiner eigenen Analyse bedürfe.

³¹⁴ Khalifa (2017, 15).

licherweise rüstet uns schon die vorgestellte Verstehenstheorie von Khalifa mit dem nötigen Handwerkszeug für das Vorhaben aus. Gemäß Khalifa besteht Verstehen in einem *Wissen von Erklärungen*, das in zweierlei Hinsicht variieren kann: in seiner Vollständigkeit und seiner Wissenschaftlichkeit. Das Kriterium der Vollständigkeit ist offensichtlich nicht geeignet, um einen graduellen Fortschritt zwischen den Verstehensmodi zu begründen, kann doch alltägliches ebenso wie wissenschaftliches Verstehen auf einem mehr oder weniger umfassenden Wissen von Erklärungen basieren, ohne dass ersichtlich wäre, dass das eine generell umfassender als das andere sei.

Anders verhält es sich mit dem Kriterium der Wissenschaftlichkeit. So liegt die Vermutung nahe, dass gemäß Khalifa alltägliches Verstehen kein wissenschaftliches Wissen benötigt, also kein Wissen, das durch SEE zustande gekommen ist. Um zu verstehen, warum die Fensterscheibe zerbrochen ist, scheint es ja zu genügen, den im Zimmer liegenden Stein zu bemerken und mit dem schuldbewusst dreinblickenden Nachbarsjungen im Garten in eine Beziehung zu setzen, wodurch man das Wissen erlangen würde, dass der Steine werfende Nachbarsjunge die Ursache des Fensterbruchs ist. Dafür scheint es nicht nötig zu sein, eine spezifische wissenschaftliche Methode anzuwenden. Die Überlegungen können auf konzeptioneller Ebene durch den Rekurs auf Khalifas Konzeptionen (EKS₁) und (EKS₂) bestärkt werden. So fällt beim Betrachten von (EKS₁) auf, dass die beiden Prinzipien (A) und (B) unabhängig voneinander funktionieren können, um den Grad zu bestimmen, zu dem ein Subjekt ein Phänomen versteht. Daraus folgt, dass der Unterschied im Verstehen zweier Subjekte prinzipiell auch nur im Prinzip (A) bestehen könnte, also darin, dass ein Subjekt einen bestimmten explanatorischen Nexus kompletter erfasst als ein anderes Subjekt. Die Wissenschaftlichkeit des Wissens scheint dabei keine Rolle zu spielen. Auch bei (EKS₂) wird kein spezifisches wissenschaftliches Wissen eingefordert, da diese Minimalkonzeption des Verstehens nur verlangt, dass das Subjekt von einer annähernd wahren Erklärung überzeugt ist. Daraus kann gefolgert werden, dass es gemäß Khalifa eine Menge an Kontexten gibt, in denen sich ein Subjekt unterschiedliche Grade an Verstehen eines Phänomens allein dadurch aneignen kann, dass es ein bestimmtes nicht-wissenschaftliches Wissen von Erklärungen erlangt und somit einen Teil des jeweiligen explanatorischen Nexus erfasst. Diese Kontexte könnten als alltägliche Kontexte bezeichnet werden.

Da die Ähnlichkeit zum wissenschaftlichen Wissen bei Khalifa jedoch einen zweiten Maßstab für Grade des Verstehens darstellt, müsste es demgegenüber Kontexte geben, in denen das Wissen des Subjekts durch den Dreisatz von Hypothesenbildung, -vergleich und -verifizierung zustande gekommen ist und die man somit als wissenschaftliche Kontexte bezeichnen könnte. Da Khalifa SEE aus der wissenschaftlichen Praxis motiviert, kann man annehmen, dass es sich

dabei um eine besonders gewissenhafte Methode des Wissenserwerbs handeln soll. Also kann geschlussfolgert werden, dass wissenschaftliches Verstehen genau deswegen höhergradig sein soll, da es auf einer besonders anspruchsvollen Art des Wissens von Erklärungen basiert. Es stelle dabei jedoch kein strukturell andersartiges Verstehen da, da es ebenso wie das alltägliche Verstehen im Erfassen des explanatorischen Nexus eines Phänomens bestünde.

Prima facie kann dieses konstruierte Argument für ein Kontinuum der Verstehensmodi noch zusätzlich durch Khalifas eigene Bemerkungen bestätigt werden, wie die folgende Textpassage zeigt:³¹⁵

This notion of outright understanding allows me to place scientific understanding and "everyday" understanding on a single continuum. An example of the latter would be the understanding of why a window is shattered when one learns of the antics of a rock-throwing vandal. It requires no special scientific knowledge or, as I would prefer to think of it, it requires only scant resemblance to scientific knowledge. Because understanding admits of degrees, the spectrum of understanding looks roughly like this:

Minimal understanding < Everyday understanding < Typical scientist's understanding < Ideal understanding

I claim that the differences between minimal and everyday understanding (when they exist) amount to different context-specific standards about how closely one must approximate ideal understanding. Parallel points apply to the differences between everyday understanding and a typical scientist's understanding.

Für diese Einschätzung scheint auch eine der wenigen weiteren Textpassagen zu sprechen, die sich bei Khalifa zu der Problematik finden:³¹⁶

[...] Second, even in "everyday" contexts, things like considering plausible alternative explanations, comparing them on the basis of good evidence, and forming beliefs accordingly are marks of a more sophisticated understanding. Since these are the core features of scientific understanding, it's hard to see why scientific and everyday understanding should differ in kind – rather than in degree only.

Bei näherer Betrachtung der Zitate bröckelt jedoch die Angemessenheit des soeben konstruierten Arguments. So verwundert Khalifas Bemerkung, dass man auch im Fall des Verstehens des Fensterscheibenbruchs zu einem gewissen Grad wissenschaftliches Wissen gebrauchen würde und somit wissenschaftliches Verstehen erlangen soll, scheint es sich dabei doch um eine prototypische Situation alltäglichen Verstehens zu handeln. Diese Eigentümlichkeit kann allerdings nachvollzogen werden, wenn man sich die Rolle von SEE in Khalifas Theorie vor Augen führt. SEE etabliert bei Khalifa auf einer ersten Ebene einen Unterschied zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen. Ersteres definiert Khalifa zwar nicht, seine Ausführungen zum wissenschaftlichen Wissen lassen aber vermuten, dass er die Standardanalyse von Wissen teilt als wahre, gerechtfertigte Überzeugung in Verbindung mit einer Sicherheitsbedingung,

³¹⁵ Khalifa (2017, 15).

³¹⁶ Khalifa (2017, 196).

welche gewährleistet, dass die jeweiligen Überzeugungen nicht leicht hätten falsch sein können. Wissenschaftliches Wissen definiert Khalifa dann als wahre, gerechtfertigte Überzeugung, bei welcher die Sicherheit der Überzeugung durch SEE zustande kam.³¹⁷ Wissenschaftliches Wissen sei also alltägliches Wissen, das durch eine spezielle Methode, nämlich SEE, gebildet wurde. Auf einer zweiten Ebene fließt SEE dann in die Bestimmung eines ganz spezifischen Verstehens ein. Vor dem Hintergrund der angeführten Textpassagen erweist sich die anfänglich vermutete Unterscheidung dann nicht mehr als zutreffend, nach welcher Alltagsverstehen in Alltagswissen von Erklärungen und wissenschaftliches Verstehen in wissenschaftlichem Wissen von Erklärungen bestehen würde. Stattdessen sei SEE ein generelles Merkmal *anspruchsvolleren* Verstehens. Demnach präge SEE dann das Zustandekommen von höheren Graden an Alltagsverstehen und allen Graden an wissenschaftlichem Verstehen, wobei vor dem Hintergrund des postulierten Spektrums des Verstehens jedoch festzuhalten ist, dass wissenschaftliches Verstehen zu einem höheren Maß von wissenschaftlichem Wissen geprägt sei und, verglichen mit alltäglichem Verstehen, folglich stets ein Verstehen höheren Grades darstelle.

Khalifa setzt SEE somit gezielt ein, um die strikte Dichotomie zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Verstehen aufzubrechen. Dadurch stützt er seine These eines Kontinuums des Verstehens und entwirft ein theoretisches Rahmenwerk für die zu Beginn des Kapitels angeführte Beobachtung, dass es Grenzfälle wie jene des Erklärens der Gezeiten gibt, in denen strittig ist, ob noch ein alltägliches oder schon ein in Grundzügen wissenschaftliches Verständnis des jeweiligen Phänomens vermittelt wird. Nach Khalifa stellt das methodische Vorgehen somit ein Demarkationskriterium im Verstehensprozess dar. Eignet man sich eine Erklärung auf simple Weise an, etwa indem man in einem Lexikon liest, dass der Mond die Gezeiten verursacht, oder indem man den schuldbewusst dreinblickenden Nachbarsjungen im Garten sieht, und akzeptiert man diese ohne eine tiefere kognitive Auseinandersetzung, kann das Verständnis des Phänomens, dass man sich damit aneignet, nur als alltäglich bezeichnet werden. Bedient man sich jedoch der anspruchsvolleren Methodik von SEE, um zu einer Erklärung zu gelangen, etwa indem Vermutungen zu den Beweggründen des Jungen angestellt und diese durch Befragungen des Übeltäters und etwaiger Zeugen überprüft werden, betritt man die Sphäre des Wissenschaftlichen, auch wenn man sich in einer Alltagssituation befindet.

Wie sind die Ausführungen Khalifas zu bewerten? Positiv ist festzustellen, dass es Khalifa gelingt, aufzuzeigen, dass alltägliches und wissenschaftliches Verstehen auf die gleiche Weise realisiert werden, nämlich, indem sich Subjekte Wissen von korrekten Erklärungen aneignen. Auch ist schwer vorstellbar, dass sich Subjekte im wissenschaftlichen Kontext Wissen und

³¹⁷ Khalifa (2017, 12).

Verstehen von Phänomenen aneignen, ohne dabei Hypothesen aufzustellen und kritisch zu prüfen. Ebenso ist einleuchtend, dass SEE das Zustandekommen von höheren Graden alltäglichen Verstehens prägt. Bei näherer Betrachtung fällt jedoch auf, dass weder SEE als Demarkationskriterium zwischen anspruchsvollen und niedriggradigen Verstehensinstanzen geeignet ist, noch, dass Khalifas Vorstellung eines *einzelnen* Kontinuums des Verstehens zutreffend ist. Wie sich im Folgenden zeigen wird, sind diese Schwachstellen von Khalifas Theorie darauf zurückzuführen, dass er zwar den kontextuellen Charakter von Verstehen anerkennt, die Implikationen dieser Kontextualität allerdings nicht durchgehend beachtet.

Zuerst zu dem Einwand, dass nicht jedes Verstehen, das durch Erklärungen qua SEE zustande kommt, einen vergleichsweise hohen Grad an Verstehen eines Phänomens darstellt. Stellen wir uns die gängige Situation vor, dass ich mit meiner Frau auf Reisen bin und wir am Bahnhof erfahren, dass unser nächster Zug ausgefallen ist. Um abschätzen zu können, ob auch Folgezüge ausfallen werden, interessiert uns die Ursache des Zugausfalls. Ich vermute, dass weitere Züge auf der Strecke wohl nicht ausfallen werden, da es in letzter Zeit nicht zu Wetterereignissen kam, die ganze Gleisabschnitte unpassierbar machen würden und nehme folglich an, dass nur der einzelne Zug eine Störung hatte, vielleicht eine ausgefallene Klimaanlage. Meine Frau erwähnt, dass sie kürzlich wieder einmal von einer Person gelesen hat, die sich vor einen Zug warf und wirft daher die Möglichkeit eines solchen tragischen Falles auf, der auch die Pünktlichkeit von nachfolgenden Zügen beeinflussen würde, die den Gleisabschnitt passieren würden. Da es hin und wieder zu solchen Geschehnissen kommt, nehme ich die Möglichkeit auch dieser Hypothese an (Hypothesenbildung).³¹⁸ Beide Hypothesen vergleiche ich dann mit einer Methode, die sich in der Vergangenheit als verlässlich erwiesen hat – die aktuellen Onlineangaben der App der Deutschen Bahn (Hypothesenvergleich). Dort finde ich die Information, dass unser Zug aufgrund einer Störung im Betriebsablauf ausgefallen ist und ferner die Angabe, dass der folgende Zug pünktlich abfährt (Hypothesenverifikation).

Dieses gängige Vorgehen ist ein Musterbeispiel von SEE. Nichtsdestotrotz scheint es gänzlich übertrieben, mir deswegen zuzuschreiben, ich hätte ein sehr gutes Verständnis davon, warum der Zug ausgefallen ist. Ein solches Verständnis würde zumindest tiefergehende technische Angaben zu dem genauen Ereignis erfordern, die ich offensichtlich nicht geben kann, da ich keine Auskünfte tätigen kann, die über das reine Vorlesen der Online-Informationen

³¹⁸ Es ist nicht ausschlaggebend, dass die beiden Hypothesen von unterschiedlichen Personen aufgeworfen wurden. Einerseits fordert SEE nicht, dass eine Hypothese unabhängig von jeglichem Austausch mit anderen Subjekten entwickelt werden muss. Andererseits ist genau dieser Austausch ein zentrales Merkmal wissenschaftlicher Arbeit, sodass jedes methodische Kriterium, das verlangt, dass Hypothesen nicht durch andere Forschende angeregt werden dürften, die wissenschaftliche Forschungspraxis nicht angemessen beschreiben würde.

hinausgehen würden. Ganz im Gegenteil schein ich nur ansatzweise zu verstehen, warum der Zug ausgefallen ist, da mir bereits die genaue Art der Störung unbekannt ist.³¹⁹

Bei SEE handelt es sich somit um eine Methode des Erkenntnisgewinns, die in ihren Grundzügen nicht sonderlich anspruchsvoll ist. Die Ursache dafür ist die enorme Variabilität der Maßstäbe, die jedem der Teilschritte von SEE zugrunde liegen. So kann die Bildung einer Hypothese sowohl darin bestehen, dass unter Beachtung wissenschaftlicher Theorien und vorheriger Messergebnisse eine fundierte Annahme formuliert wird, als auch lediglich darin, dass der erste mögliche erklärende Faktor, der einem Subjekt in den Sinn kommt, als Ausgangspunkt weiterer Überlegungen im Verstehensprozess angenommen wird. Ebenso kann das Prüfen von Hypothesen in manchen Fällen in einer komplexen wissenschaftlichen Prozedur bestehen und in anderen Fällen lediglich im Konsultieren einer kompetenten InformantIn oder im Betrachten eines verlässlichen Informationsaushanges, ohne dass sich das Subjekt dabei tiefergehend kognitiv mit der Hypothese auseinandersetzt. Khalifa war sich dieser Variabilität ohne Frage bewusst und hat sie gezielt eingesetzt, um eine Methode zu formulieren, die auf einer allgemeinen Beschreibungsebene das gesamte Spektrum wissenschaftlicher Forschung abdecken kann. Nicht beachtet hat er jedoch, dass er dadurch eine Methode als vermeintliche Bemessungsgrenze anspruchsvollen Verstehens postuliert, die dank ihrer inhärenten Unschärfe auch in einer Vielzahl sehr grundlegender Verstehensprozesse zur Anwendung kommt.

SEE eignet sich folglich nicht als Demarkationskriterium zwischen anspruchsvollen und weniger anspruchsvollen Instanzen von Verstehen. Allerdings könnte es weiterhin gelingen, mithilfe von SEE einen graduellen Fortschritt von alltäglichem zu wissenschaftlichem Verstehen zu begründen. Wie soeben festgestellt, können die Teilschritte von Hypothesenbildung, Hypothesenvergleich und Hypothesenverifikation bzw. -falsifikation in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlich komplex sein. Würde sich nun zeigen, dass die Teilschritte von SEE in wissenschaftlichen Kontexten stets in einem verhältnismäßig komplexen und in alltäglichen Kontexten stets in einem verhältnismäßig einfachen methodischen Vorgehen bestehen, könnte man argumentieren, dass der graduelle Fortschritt von Alltagsverstehen zu wissenschaftlichem Verstehen in einem Fortschritt von anspruchslosem zu anspruchsvollem SEE besteht. Als Resultat könnte Khalifa sein Bild eines Kontinuums des Verstehens aufrechterhalten.

Die Aussichten für den Erfolg dieser Argumentation stehen allerdings schlecht, da wissenschaftliche Kontexte zu mannigfaltig sind, um hinsichtlich der Genese von Erklärungen stets die nötige Komplexität aufzuweisen. Verschiedene Beispiele hierfür bietet der schulische

³¹⁹ Die Zuschreibung des uneingeschränkten Verstehens des Zugausfalls ist davon unberührt, da diese nur erfordert, dass der kontextspezifische Maßstab des uneingeschränkten Verstehens erfüllt ist.

Naturwissenschaftsunterricht. Fächer wie Physik, Biologie und Chemie zeichnet aus, dass sie im kleinen experimentellen Rahmen wissenschaftliche Phänomene reproduzieren und die SchülerInnen an die Methoden der jeweiligen Fachdisziplin heranführen sollen. So wird im Chemieunterricht vermittelt, dass der pH-Gehalt einer Flüssigkeit durch einen Lackmустest bestimmt werden kann. Dieses Prüfverfahren kommt bei bestimmten Experimenten zum Einsatz, in denen etwa eine Säure oder Base in einer spezifischen Konzentration vorliegen muss, was wiederum über den pH-Wert der Flüssigkeit festgestellt werden kann. Nehmen wir einmal an, dass bei einem Experiment, das von in der Chemie eher durchschnittlich bewanderten SchülerInnen durchgeführt wurde, die gewünschte Reaktion nicht zustande kam. Um zu verstehen, warum die Reaktion nicht eintrat, beginnen die experimentierenden SchülerInnen ihre Fehlersuche mit dem naheliegendsten Faktor: der Konzentration der Säure. Bedingt durch ihre eher dürftigen Chemiekennnisse erscheint den SchülerInnen ebenso wahrscheinlich, dass die verwendete Säure nicht ausreichend stark konzentriert war, wie, dass sie viel zu stark konzentriert war (Hypothesenbildung). Die Hypothesen prüfen die SchülerInnen mit einer verlässlichen Methode, nämlich indem sie einen Lackmустeststreifen in die Flüssigkeit eintauchen (Hypothesenvergleich). Nachdem sich der Streifen leicht rosa verfärbte und die SchülerInnen die Farblegende zurate zogen, folgern sie, dass ihre erste Hypothese richtig war, da der pH-Wert der Flüssigkeit über dem einer Säure mit der nötigen Konzentration lag (Hypothesenverifikation).

Dieses Vorgehen ist ein prototypischer Fall von SEE. Auch ist es angemessen, die Analyse der SchülerInnen als wissenschaftliche Untersuchung zu bezeichnen, da verschiedene Kriterien des wissenschaftlichen Arbeitens erfüllt sind, wie etwa Reproduzierbarkeit und Objektivität.³²⁰ Zudem bedienten sich die SchülerInnen eines wissenschaftlich anerkannten Prüfverfahrens, da Lackmus nicht nur im schulischen Kontext als Säure-Base-Indikator eingesetzt wird, sondern generell in der Chemie zum Einsatz kommt. Trotz der Wissenschaftlichkeit des Vorgehens wäre es jedoch übertrieben, diesem eine besondere Komplexität zu unterstellen. So basierte die Bildung der Hypothese nicht auf einer tiefgehenden wissenschaftlichen Überlegung, sondern vielmehr auf dem Fokussieren der ersten möglichen Fehlerquelle. Ähnlich einfach strukturiert waren die weiteren Teilschritte von SEE in dem Kontext. Bei der Hypothesenprüfung wurde die gängige Lehrbuchmethode zur Feststellung des pH-Gehalts von den SchülerInnen unhinterfragt und ohne weiterführende Kenntnis ihrer Wirkungsweise eingesetzt. Die Hypothesenverifikation bestand dann lediglich in der Deutung einer Papierverfärbung mithilfe einer Farblegende, wenn auch unter Einbezug grundlegender chemischer Kenntnisse. In der Summe ist keineswegs erkennbar, dass dieses methodische Vorgehen die Teilschritte von SEE auf eine komplexere

³²⁰ Eine Betrachtung weiterer Kriterien der Wissenschaftlichkeit findet im nächsten Unterkapitel statt.

oder anspruchsvollere Weise zur Anwendung bringt als dies in so manchen alltäglichen Anwendungsfällen von SEE der Fall wäre.³²¹ Man kann sich etwa leicht vorstellen, dass bei der alltäglichen Suche nach der Ursache einer Fehlfunktion im Auto die Teilschritte von SEE komplexeren Charakter trügen, ohne, dass es sich dabei um ein Unterfangen handelt, dass naheliegender als „wissenschaftlich“ bezeichnet werden kann. Folglich ist mit guten Gründen zu bezweifeln, dass mit Rekurs auf SEE überzeugend für einen graduellen Fortschritt von Alltagsverstehen zu wissenschaftlichem Verstehen argumentiert werden kann.

Khalifas Bild eines gemeinsamen Kontinuums des Verstehens scheitert jedoch nicht nur daran, dass SEE als Demarkationskriterium gänzlich ungeeignet ist, sondern auch generell an dem kontextuellen Charakter von Verstehen. Wir haben im zweiten Kapitel des ersten Teils gesehen, dass ein enger Zusammenhang zwischen der Graduierbarkeit und der Kontextualität von Verstehen besteht. So kann der Grad, zu dem ein Subjekt ein Phänomen versteht, nicht kontextunabhängig bestimmt werden, da in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Maßstäbe für die einzelnen Grade an Verstehen herrschen. Gleiches gilt für die Schwelle, die ein Subjekt überschreiten muss, damit ihm das uneingeschränkte Verstehen eines Phänomens zugeschrieben werden kann. Es obliegt im Zuschreibungsprozess somit der Zuschreibenden, den Grad zu bestimmen, zu dem ein Subjekt ein Phänomen versteht. Generell gesprochen zeugt ein höherer Grad an Verstehen davon, dass ein Subjekt in der Lage ist, bessere Erklärungen des jeweiligen Phänomens zu produzieren und damit eine größere Menge an aufgeworfenen Problemen zu lösen. Worin diese bessere Erklärungskraft besteht, die einem höheren Grad an Verstehen innewohnt, variiert jedoch von Kontext zu Kontext und basiert zu variablen Anteilen auf dem Wissen des Subjekts und auf dessen Fähigkeit, dieses Wissen produktiv anzuwenden. So kann der Unterschied zwischen den Verstehensgraden zweier Subjekte in einem Kontext darin bestehen, dass eines der Subjekte ein umfassenderes Wissen des Phänomens hat, in einem anderen Kontext darin, dass ein Subjekt ein ausgeprägteres Wissen der wissenschaftlichen Gesetze hat, die dem jeweiligen Phänomen zugrunde liegen und in einem dritten Kontext darin, dass eines der Subjekte es besser vermag, sein Wissen in einfache Worte zu kleiden.

Diese grundlegende Kontextualität von Verstehen bedeutet erstens, dass Khalifa in der Annahme irrt, Kontextfaktoren nur bei der Bestimmung des uneingeschränkten Verstehens zu

³²¹ Beispiele von üblichen, doch wenig komplexen wissenschaftlichen Abläufen lassen sich auch außerhalb des Schulkontexts finden. So werden im Rahmen von gemmologischen Untersuchungen Edelsteine bestimmt, indem ihr Lichtbrechungswert mithilfe eines Refraktometers gemessen wird. Dazu wird der fragliche Stein im Gerät mit Licht bestrahlt, um die vom Stein zurückgeworfene Lichtmenge zu messen. Der dadurch bestimmte Lichtbrechungswert wird anschließend analog bzw. digital ausgegeben, sodass dieser mit einer Tabelle der Wertebereiche der jeweiligen Edelsteine abgeglichen werden kann. Obgleich dieses Verfahren ein grundlegendes gemmologisches Hintergrundwissen benötigt, stellt es kein sonderlich komplexes wissenschaftliches Vorgehen dar.

beachten. Stattdessen ist der Zuschreibungskontext ein steter Faktor bei der Beurteilung des Verstehens eines Subjekts. Daraus ergibt sich eine weitere Erklärung für den Umstand, dass es sich bei SEE nicht nur um ein Merkmal anspruchsvollen Verstehens handeln kann – schließlich obliegt es jeder Zuschreibenden, in einem Kontext die Genese der Erklärungen zu hinterfragen, die das Subjekt anführt und einzufordern, dass das Subjekt gemäß SEE vorgeht. Diese Bedingung einzufordern kann auch in vermeintlich anspruchslosen Kontexten nötig sein, beispielsweise, wenn das Subjekt in der Vergangenheit ein methodisches Vorgehen dieser Art nicht beherrschte und die Zuschreibende sich somit in der Pflicht sieht, genau das zu überprüfen. Unabhängig davon bedingt die Kontextualität von Verstehen zudem, dass es nicht möglich ist, von einem gemeinsamen Kontinuum des Verstehens zu sprechen. In jedem einzelnen Zuschreibungskontext existiert zwar ein solches Kontinuum des Verstehens, nämlich in Form des Übergangs von einem niedriggradigen zu einem höhergradigen Verstehen. Diese kontextspezifischen Kontinuen weisen jedoch lediglich auf den Umstand hin, dass Verstehen graduierbar ist. Darüber hinaus kann es kein kontextunabhängiges Kontinuum des Verstehens geben, da das, was ein anspruchsvolles Verstehen auszeichnet, also ein Verstehen, dass das Subjekt zur Produktion von Erklärungen mit hohem Erklärungswert befähigt, von Kontext zu Kontext variiert. Es gibt somit nicht *ein gemeinsames* Kontinuum des Verstehens, sondern eine schier endlose Menge *kontextspezifischer* Kontinuen des Verstehens.

Zusammengefasst können aus der Analyse zwei Lehren gezogen werden. Erstens ist erkennbar, dass es maßgebliche Vorteile hat, die Strukturgleichheit zwischen Alltagsverstehen und wissenschaftlichem Verstehen in einer vorsichtigen negativen Formulierung wiederzugeben. Indem man lediglich davon spricht, dass zwischen den Verstehensmodi keine strukturellen Unterschiede bestehen, legt man sich auf keine Aussagen fest, die gegen den kontextuellen Charakter von Verstehen sprechen würden. Formulierungen wie jene, dass wissenschaftliches Verstehen ein höhergradiges oder komplexeres Alltagsverstehen sei, können hingegen so gelesen werden, dass wissenschaftlichem Verstehen aufgrund qualitativer Vorzüge kontextunabhängig ein höherer Erklärungswert einzuräumen wäre. Wie die obige Kritik an Khalifas Kontinuumsthese zeigte, ist das jedoch nicht der Fall, da nicht in allen Kontexten eine wissenschaftlichere Erklärung eines Phänomens auch eine bessere Erklärung darstellt. Prototypische Beispiele hierfür sind Erklärungen, die ein Subjekt gegenüber Kindern gibt, da diese Erklärungen genau das Gegenteil erfordern: eine Abstraktion vom Wissenschaftlichen.

Zweitens kann festgestellt werden, dass eine Beschreibung der wissenschaftlichen Methodik, die darauf abzielt, der Genese wissenschaftlicher Erklärungen in einer Vielzahl von Disziplinen zu entsprechen, unweigerlich so unscharf gehalten sein muss, dass sie auch eine Menge

an niedrigschwelligen Verstehensprozessen angemessen beschreibt. In der Folge ist es nicht möglich, ein solches methodisches Vorgehen als kontextunabhängiges Demarkationskriterium zwischen verschiedenen Graden an Verstehen einzusetzen, wie es Khalifa mit SEE intendierte. Somit ist Khalifas These in gewissem Sinne noch zuzuspitzen. Er nahm an, mit SEE ein Kriterium entwickelt zu haben, das eine Strukturgleichheit zwischen höheren Graden an Alltagsverstehen und allen Graden an wissenschaftlichem Verstehen anzeigt. Stattdessen stellt SEE ein Kriterium dar, das *generell* belegt, dass zwischen Alltags- und wissenschaftlichem Verstehen keine strukturellen Unterschiede bestehen, da sowohl alltägliche als auch wissenschaftliche Instanzen des Verstehens in einem Wissen von Erklärungen bestehen können, das mittels SEE zustande kam. Der folgende Abschnitt wird zeigen, dass es sich dabei nicht nur um eine Eigenschaft von Khalifas SEE-Kriterium handelt, sondern dass umfassend konzipierte Kriterien methodisch-wissenschaftlichen Vorgehens generell von einer Unschärfe geprägt sein müssen, welche bedingt, dass ihr Geltungsbereich nicht auf wissenschaftliche oder anspruchsvolle alltägliche Verstehensinstanzen eingeschränkt werden kann.

1.1.3 Generelle Folgen für die Genese von Verstehen

Khalifa ging mit der Betrachtung des methodischen Vorgehens, durch das Subjekte Verstehen gewinnen, explizit der Frage nach, worin der Unterschied zwischen Alltagsverstehen und wissenschaftlichem Verstehen besteht. Die meisten Untersuchungen der Genese wissenschaftlicher Erklärungen und somit wissenschaftlichen Verstehens finden hingegen nicht in einem solchen Rahmen statt, da sich die Frage nach dem Verhältnis der Verstehensmodi keiner besonderen Aufmerksamkeit erfreut. Stattdessen finden sich solche generellen Betrachtungen der wissenschaftlichen Arbeitsweise vorrangig in den Handreichungen, mit denen jungen Menschen spätestens mit der Aufnahme eines Studiums und häufig schon in den Schulklassen der Oberstufe vermittelt wird, was wissenschaftliches Arbeiten bedeutet und die das Ziel verfolgen, wissenschaftliche Tätigkeit von der Sphäre des unwissenschaftlichen Arbeitens, der meinungs- statt evidenzbasierten Überzeugungsbildung, abzugrenzen. Darüber hinaus wird auch in einzelnen Momenten des wissenschaftstheoretischen Diskurses die Frage nach der Genese von wissenschaftlichen Erklärungen betrachtet, obgleich in der Debatte vordergründig die Analyse der Funktionsweise wissenschaftlicher Erklärungen betrieben wird. In dem Abschnitt möchte ich aufzeigen, dass die Schlussfolgerungen aus der Auseinandersetzung mit Khalifa auf die weiteren Bestimmungen des wissenschaftlichen Arbeitens übertragen werden können. Folglich kann allgemein angenommen werden, dass wissenschaftliche Erklärungen gegenüber alltäglichen Erklärungen nicht auf eine grundsätzlich andersartige Art und Weise gewonnen werden und

somit in dieser ersten, methodisch-prozeduralen, Hinsicht keine strukturellen Unterschiede zwischen den Verstehensmodi existieren.

In der Anfangsphase eines jeden Studiums werden den Studierenden durch Handreichungen und Unterweisungen die Grundzüge wissenschaftlichen Arbeitens vermittelt. Als elementares Leitbild wissenschaftlicher Tätigkeit gilt dabei, dass Forschungsarbeiten jedweder Form und Disziplin verschiedenen Gütekriterien unterliegen. Obgleich zwischen WissenschaftstheoretikerInnen partielle Uneinigkeit herrscht, welche Kriterien die letzten Gemeinsamkeiten der Disziplinen darstellen, werden üblicherweise die Gütekriterien der Objektivität, der Allgemeingültigkeit, der Abstraktion (Einbindung von allgemeinen Gesetzen und Regeln), der Reproduzierbarkeit und der Rationalität genannt.³²² Den Studierenden wird nahegebracht, dass von ihnen fortan eine besonders gewissenhafte Art des Erkenntnisgewinns verlangt wird, die sich grundsätzlich von der Sphäre des Nichtwissenschaftlichen unterscheidet, in welcher Meinungen, Intuitionen und nicht reproduzierbare Annahmen oftmals eine dominante Rolle im Erkenntnisprozess einnehmen. Das Verinnerlichen der elementaren Anforderungen wissenschaftlichen Arbeitens ist die erste Etappe im Aneignungsprozess der Forschungsbefähigung, in dessen weiteren Verlauf Studierende immer stärker als qualifizierte Produzenten wissenschaftlicher Erklärungen und wissenschaftlichen Verstehens gelten.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Untersuchung ist erkennbar, dass auch diese allgemeinen Kriterien wissenschaftlichen Arbeitens nicht darauf hinweisen, dass wissenschaftliche gegenüber alltäglichen Erklärungen auf eine grundsätzlich andersartige Weise gewonnen würden. Schließlich zielen die Kriterien erneut darauf ab, die Methodik wissenschaftlicher Tätigkeit disziplinunabhängig auf einer sehr allgemeinen Ebene zu spezifizieren. Um das zu gewährleisten, müssen die Kriterien erneut so unscharf formuliert sein, dass sie in der Folge auch die Genese einer Vielzahl alltäglicher Erklärungen angemessen beschreiben. Prototypische Beispiele dafür finden sich in der Domäne des Handwerklich-Technischen.³²³ Erfragt man nach erfolgreicher Reparatur in einer Kfz-Werkstatt die Ursache des stotternden Automotors, erfüllt

³²² Einen Überblick der Gütekriterien bietet beispielsweise Böhle (2013).

³²³ Man könnte anmerken, dass die Sphäre des Handwerklich-Technischen kein unstrittiges Alltagsbeispiel darstellt, sondern vielmehr im Grenzbereich zwischen dem Alltäglichen und dem Wissenschaftlichen anzusiedeln wäre, weist doch etwa die institutionalisierte Ausbildung in handwerklich-technischen Berufen signifikante Parallelen zur wissenschaftlichen Unterweisung an Universitäten und Fachhochschulen auf. Das ist zwar korrekt allerdings spricht dieser Umstand nicht gegen die These, dass die Gütekriterien des wissenschaftlichen Arbeitens auch im Bereich des Alltäglichen anzutreffen sind. Einerseits ist sehr gut vorstellbar, dass sich ausgebildete HandwerkerInnen und TechnikerInnen in ihrem Selbstverständnis nicht im Ansatz als wissenschaftlich arbeitende Menschen sehen und ist zudem die örtliche Kfz-Werkstatt nicht das, woran man üblicherweise denkt, wenn von Wissenschaft die Rede ist. Andererseits finden handwerklich-technische Erkenntnisprozesse auch zwischen Subjekten statt, die keine entsprechende Ausbildung genossen haben, etwa wenn zwei technikaffine Verwaltungsbeamte über den stotternden Motor eines Oldtimers fachsimpeln. Die nachfolgenden Ausführungen können so gelesen werden, dass der Aspekt des Alltäglichen noch verstärkt wird, indem immer, wenn von der institutionalisierten Ausbildung die Rede ist, auch an solche Momente der Wissensvermittlung zwischen interessierten Laien gedacht wird.

die gegebene Erklärung üblicherweise die oben angeführten Kriterien – schließlich würde in einer anderen, ebenso qualifizierten, Kfz-Werkstatt die gleiche Erklärung für den stotternden Motor gegeben werden, sodass schon auf den ersten Blick die Kriterien der Objektivität, Rationalität, Allgemeingültigkeit, Abstraktion und Reproduzierbarkeit erfüllt sind.

Eine naheliegende Erklärung dafür findet sich im Werk Thomas Kuhns. Kuhn geht davon aus, dass WissenschaftlerInnen im Ausüben ihrer „normalen“, sprich tagtäglichen, wissenschaftlichen Tätigkeit die Rolle von Rätsellösern (*puzzle-solvers*) einnehmen.³²⁴ Sie suchten Lösungen für jene Probleme, die ihnen im Zuge ihrer Sozialisation als Forschende als noch zu klärende Probleme und Kernfragen ihres Forschungsfeldes präsentiert wurden. Obgleich nicht von Kuhn betrachtet, verfahren Menschen, die handwerklich-technische Berufe ausüben, in ihrem Alltag auf ganz ähnliche Weise. Sie lösen Probleme, mit denen sie im Rahmen ihrer Ausbildung vertraut gemacht wurden und wenden Problemlösungen an, die ihnen dabei als angemessen vorgestellt wurden.³²⁵ Dementsprechend beziehen sich auch die Erklärungen, die sie begleitend zu den angewandten Problemlösungen geben können, auf diese Aspekte ihrer Ausbildung³²⁶ und stellen folglich eine Relation zu dem in der Ausbildung vermittelten Wissen her, welches naturgemäß die allgemeinen Kriterien der Wissenschaftlichkeit erfüllt. Dass das Kuhnsche Element des Rätsellösens auch handwerklich-technische Berufe prägt, zeigt sich besonders deutlich, wenn man diese Annahme ins Negative kehrt. So ist schwer vorstellbar, dass technisch arbeitende Menschen, die Probleme stets auf gut Glück zu lösen versuchen, in ihren Problemlösungen Erfolg haben würden. Ebenso ist nicht denkbar, dass Problemlösungen, die weder reproduzierbar noch objektiv verlässlich sind, ein Teil des institutionalisierten Wissens werden würden, das in Ausbildungen vermittelt wird. In der Summe kann somit auch festgehalten werden, dass es nicht möglich ist, einen strukturellen Unterschied in der Genese von alltäglichen und wissenschaftlichen Erklärungen auf der Basis allgemeiner Kriterien des wissenschaftlichen Arbeitens zu begründen.

Daneben finden sich bisweilen auch im wissenschaftsphilosophischen Diskurs Betrachtungen der Art und Weise, wie Forschende zu korrekten Erklärungen kommen. Die bekannteste dieser Analysen findet sich erneut im Werk Kuhns. Wie bereits angesprochen unterscheidet Kuhn zwischen „normaler“ und „außergewöhnlicher“ Forschung. Obgleich die verwendeten

³²⁴ Die Unterscheidung zwischen normaler und außergewöhnlicher Forschung wird in Kuhn (2012, 5-6) eingeführt. Zur „normalen“ Forschung, siehe Kuhn (2012, Kap. III und IV).

³²⁵ Das Element der Vertrautheit ist auch in den Wissenschaften entscheidend. Forschende entwickeln mit der Zeit ein „Gefühl“ für die Theorien und konzeptuellen Werkzeuge, mit denen sie arbeiten. Diese wissenschaftliche Intuition ermöglicht ihnen, bestimmte Zusammenhänge korrekt einschätzen und valide Vorhersagen tätigen zu können, ohne genaue Berechnungen anstellen zu müssen. Vgl. de Regt (2017, 106-115).

³²⁶ An der Stelle wird angenommen, dass es sich um BerufsanfängerInnen handelt. Nach einer gewissen Zeit speisen sich die angewandten Problemlösungen natürlich auch aus der bisherigen Berufserfahrung.

Termini es nahelegen könnten, intendiert Kuhn mit der Unterscheidung keineswegs eine qualitative Abstufung von wissenschaftlicher Arbeit. Ihm geht es vielmehr um die Gegenüberstellung von der tagtäglichen wissenschaftlichen Forschung und jenen raren Momenten, in denen Forschende mit derart tiefgreifenden Krisen ihrer Disziplin konfrontiert sind, dass in der Folge eine fundamentale Neuausrichtung des Forschungsfeldes angestoßen wird.

Eine Beschreibung der Art und Weise, wie sich Forschende Erklärungen aneignen, findet sich im Bereich der normalen Wissenschaft. Diese zeichnet sich, wie bereits erwähnt, dadurch aus, dass Forschende tagtäglich Rätsel lösen, die ihnen in ihrer universitären Sozialisation als offene und zugleich lösbare Fragen und Probleme ihrer Disziplin vorgestellt wurden. Das nötige Handwerkszeug für das Rätsellösen erlangt der wissenschaftliche Nachwuchs durch den eigenen universitären Lernprozess. Mittels der Vorlesungen, Seminare und Lehrbücher, die die Studierenden besuchen und konsultieren, würden die zukünftigen Forschenden mit der *disziplinären Matrix* ihres Forschungsfeldes vertraut, jener Menge von geteilten Grundüberzeugungen, symbolischen Übereinkünften und anerkannten Musterbeispielen (*exemplars*), die das Wesen einer Disziplin prägen und als Wegweiser zu den jeweiligen Problemlösungen fungieren.³²⁷ Die disziplinäre Matrix kann man sich als das vorstellen, was man als eine „gängige Lehrtheorie“ bezeichnen würde.³²⁸ So war die Optik vor Newtons *Opticks* von konkurrierenden theoretischen Schulen geprägt, die selbst über fundamentale Grundfragen der Disziplin erbittert stritten, sodass ein produktiver Austausch nur schwerlich möglich war. Erst durch die bahnbrechende Arbeit Newtons gelang es, ein gemeinsames Grundkonstrukt der Disziplin zu etablieren, das eine Menge an bis dato umstrittenen Fragen bis auf weiteres klärte, andere Probleme als offen herausstellte und den konzeptionellen Rahmen für die Lösung dieser Probleme bot.

Von besonderer Bedeutung für das Rätsellösen seien die sogenannten *Musterbeispiele*. Dabei handle es sich um konkrete Problemlösungen, die sich nach Kuhn in der Geschichte einer Disziplin im Nachgang von wissenschaftlichen Revolutionen etabliert haben und an die sich Forschende annähern können, wenn sie Probleme zu lösen versuchen, indem sie Aspekte der Ähnlichkeit zwischen dem aktuellen Problem und dem Musterbeispiel identifizieren. So erlangte etwa Galileo im späten 16. Jahrhundert ein tieferes Verständnis von schwingenden Körpern, indem er sie als Pendel auffasste und sich von der aristotelischen Ansicht entfernte, nach der sich schwingende Körper im freien Fall befänden, in diesem jedoch beispielsweise durch

³²⁷ Im Primärtext bezeichnete Kuhn den Kern des Forschungsfeldes als „Paradigma“, wählte in einem späteren Nachwort jedoch den Begriff der disziplinären Matrix, um etwaige Mehrdeutigkeiten des Ausdrucks „Paradigma“ zu verhindern. Siehe Kuhn (2012, 181ff.).

³²⁸ Kuhn (2012, 181ff.). Kuhn (2012) ist von guten Beispielen durchsättigt, das folgende Beispiel Newtons findet sich etwa in Kap. II, S. 12ff.

eine Kette eingeschränkt seien.³²⁹ Dadurch revolutionierte Galileo das Verständnis des entsprechenden Teilgebiets der Physik und konnte Erklärungen für bis dato ungelöste Probleme formulieren. Die Erkenntnisse Galileos, die sich im Fortgang der Physik als paradigmatisch erwiesen haben, fungierten dann als Grundlage des heutigen Verständnisses von schwingenden Körpern, indem die Ähnlichkeit fokussiert wurde, die zwischen den heutigen Untersuchungsobjekten und den Körpern besteht, die im Zentrum von Galileos Experimenten standen.³³⁰

Nach Kuhn eignen sich WissenschaftlerInnen in ihrem Tagesgeschäft folglich Erklärungen an, indem sie ausgehend von den Implikationen der gegenwärtigen Lehrtheorie ein relevantes Problem fokussieren und die als angemessen erachteten und verinnerlichten Untersuchungsmethoden und theoretischen Werkzeuge ordnungsgemäß anwenden, wobei die internalisierten Musterbeispiele der Disziplin als Orientierung fungieren. Der Blick in die geistes- sowie naturwissenschaftliche Forschungspraxis belegt die Angemessenheit der Beschreibung. Ganz gleich, ob in der Medizin mittels der Untersuchung von Blutproben auf ausgewählte Stoffe bestimmte Krankheitssymptome erklärt werden sollen, in der Archäologie die Altersbestimmung mittels Radiokarbondatierung Anhaltspunkte zur Erklärung einer Anhäufung von Knochen liefern soll oder in der Kriminalpsychologie die Motive eines Gewalttäters durch tiefgehende Befragungen offengelegt werden sollen – all die Prozesse eint, dass ein anerkanntes Problem der entsprechenden Disziplin mit den vorhergesehenen Methoden gelöst und dabei ein in den Grundzügen erwartetes Ergebnis realisiert wird, wobei der Erfolg des Unterfangens auch davon abhängt, dass die untersuchenden WissenschaftlerInnen handwerklich sauber arbeiten.³³¹

Findet sich dieses Muster der Erklärungsbildung auch außerhalb der Wissenschaften? Ganz offensichtlich, wie erneut der Blick in den Bereich der handwerklich-technischen Berufe zeigt. Die Institution der Ausbildung entspricht in diesen Berufen vollumfänglich den von Kuhn betrachteten universitären Seminaren, Vorlesungen und Lehrbüchern, da es auch dort zur Vermittlung einer disziplinären Matrix kommt: übliche Fachbegriffe, notwendige Berechnungen, gängige Probleme und deren Lösungen werden gelehrt. Ebenso werden die Auszubildenden mit disziplinspezifischen Musterbeispielen vertraut gemacht, die als konstante Referenzpunkte für

³²⁹ Das Beispiel entstammt Kuhn (2012, 119).

³³⁰ Dieses Fokussieren der Ähnlichkeit könnte man auch als Erkennen einer Familienähnlichkeit bezeichnen. So kann die Bewegung einer schwingenden Abrissbirne (bei entsprechenden Physikkenntnissen) schon allein dadurch grundlegend verstanden werden, dass die Abrissbirne als pendelähnliches Objekt identifiziert wird. Weitere Beispiele der Art finden sich in Gijssbers (2013), mehr dazu im Abschnitt zu unifikationistischer Erklärung.

³³¹ Manch eine LeserIn mag an der Beschreibung insofern Anstoß finden, als sie das Element des Innovativen aus der Wissenschaft herausgekürzt sieht. Das ist bei Kuhn jedoch nicht unbedingt der Fall – die Sphäre des Innovativen ist lediglich auf die raren Momente „außergewöhnlicher“ Forschung beschränkt, in denen tiefgreifende Anomalien eine Neuausrichtung der jeweiligen Disziplin anstoßen. Zudem interessierten Kuhn nur die theoretisch-konzeptionellen Aspekte der Wissenschaften, sodass instrumentelle oder experimentelle Innovationen, wie etwa die Entwicklung neuartiger Medikamente, in seinem Werk nicht beachtet werden, vgl. Hacking (2012, xvii).

eigenständige Problemlösungen im späteren Berufsalltag dienen, da Problemlösungen üblicherweise an einem konkreten Produkt vorgestellt werden und anschließend angeführt wird, dass bei vergleichbaren Produkten anderer Hersteller ähnlich zu verfahren ist. Schließlich erfordern auch in dieser Domäne erfolgreiche Problemlösungen handwerkliches Geschick, sodass alle von Kuhn angeführten Elemente erfüllt sind. Und auch außerhalb institutioneller Lehr- und Lernprozesse wird das Muster Kuhns bedient, beispielsweise immer dann, wenn Kinder von ihren Eltern ein unbekanntes Phänomen anhand eines einzelnen Beispiels eröffnet wird. In solchen Fällen ist nicht unüblich, dass das Beispiel dann als stetes Musterbeispiel zum späteren Erklären verwandter Phänomene dient und den Kindern damit ermöglicht, sich bei der dem Erfassen sowie der eigenständigen Entwicklung von Erklärungen auf Bekanntes zu beziehen.

1.1.4 Zusammenfassung

Wie das Unterkapitel zeigte, kann man auf den unterschiedlichsten Wegen zu einer Erklärung eines Phänomens gelangen: indem man Hypothesen aufstellt und kritisch prüft, indem man auf allgemeingültige Gesetzmäßigkeiten reflektiert, indem man sich an empirischen Daten orientiert oder indem man sich an Momente theoretischer Unterweisung und an paradigmatische Präzedenzfälle erinnert. Ohne Zweifel laufen viele der Faktoren im Verständnisprozess unbewusst ab – dass man jedoch auf eine solche Weise verfährt, um Erklärungen zu entwickeln, offenbart sich, wenn die Prozesse der Erklärungsfindung untersucht und beschrieben werden. Eine breite Sichtung solcher Beschreibungen wurde in dem Unterkapitel vorgenommen, mit dem Ergebnis, dass sich keine strukturellen Unterschiede zwischen der Genese von alltäglichen und wissenschaftlichen Erklärungen offenbarten. Sicherlich gibt es Charakterisierungen der Weise, wie Erklärungen gewonnen werden, die im Rahmen der Untersuchung nicht betrachtet wurden. Allerdings ist aufgrund der Eindeutigkeit der Ergebnisse der durchgeführten Analyse nicht anzunehmen, dass zusätzliche methodisch-prozedurale Beschreibungen auf strukturelle Unterschiede zwischen den Verstehensmodi hinweisen würden. Zudem wird im dritten Unterkapitel aufgezeigt werden, dass vor dem Hintergrund eines Verstehenskontextualismus die Erkenntnisse dieses Unterkapitels insofern zu verallgemeinern sind, als ein gemeinsames Grundgerüst von alltäglichem und wissenschaftlichem Verstehen guten Grundes angenommen werden kann. Bis dahin gilt es noch, im nächsten Unterkapitel die *Funktionsweise* von Erklärungen hinsichtlich etwaiger struktureller Unterschiede zu untersuchen.

1.2 Die Funktionsweise wissenschaftlicher und alltäglicher Erklärungen

Würde man Forschende verschiedenster Disziplinen fragen, warum sie ihr Leben der Wissenschaft gewidmet haben, so spiegelte der Großteil der Antworten ohne Zweifel das Bestreben wider, mittels guter Erklärungen ein Verständnis eines spezifischen Aspekts der Welt zu ermöglichen. Es ist beinahe banal, anzuführen, dass man eine gute Erklärung eines Phänomens verinnerlichen muss, um das Phänomen verstehen zu können. Weitaus weniger banal ist jedoch die Frage, wie uns Erklärungen Verstehen eröffnen. Die Frage nach der Funktionsweise von Erklärungen prägt die Wissenschaftsphilosophie seit nunmehr 70 Jahren.³³² Dominiert wird die Debatte von dem Disput zwischen VertreterInnen kausaler, unifikationistischer und, zu einem geringeren Teil, pragmatischer Erklärungstheorien. In dem Kapitel soll die Funktionsweise von Erklärungen vor dem Hintergrund dieser drei Erklärungsmodelle betrachtet werden. Die kausale und die unifikationistische Erklärungstheorie werden in der Breite unter Einbezug paradigmatischer VertreterInnen mit den ihnen eigenen Kernannahmen untersucht. Die pragmatische Erklärungstheorie wird demgegenüber ausschließlich am Beispiel Henk de Regts vorgestellt. Bei de Regt handelt es sich zwar nicht um den bekanntesten Vertreter pragmatischer Erklärungsmodelle – das Prädikat steht ohne Zweifel Bas van Fraassen zu –,³³³ seine Konzeption betont jedoch einerseits die Rolle von Theorien und Modellen im Verständnisprozess und greift somit ein essentielles Element des gegenwärtigen Diskurses um Verstehen auf und ist andererseits in eine kontextsensitive Semantik eingebettet, sodass eine Betrachtung der Theorie von besonderem Interesse für meine Arbeit ist.³³⁴ Wie das vorherige Unterkapitel verfolgt auch diese Untersuchung das Ziel, aufzuzeigen, dass keine strukturellen Unterschiede zwischen den Verstehensmodi bestehen, was in dem Kontext bedeutet, dass die drei betrachteten Erklärungsmodelle nicht nur in den Wissenschaften, sondern auch im Alltag zur Anwendung kommen können.

1.2.1 Kausale Erklärungen

Die kausale, wörtlich nach den Ursachen forschende, Erklärungstheorie kann man als das naheliegendste Erklärungsmodell bezeichnen. Häufig haben Phänomene eine klar feststellbare Ursache, sodass man üblicherweise auf der Suche nach der Ursache eines Phänomens ist, wenn

³³² Eine klassische Einleitung in die Thematik bietet Salmon (2006).

³³³ Siehe de Regt (2017, 124ff.) und Salmon (2006, 135ff.).

³³⁴ Da man sich Wissenschaft nicht ohne Theorien und Modelle vorstellen kann, überrascht es nicht, dass diesen in der Wissenschaftsphilosophie eine prominente Rolle zukommt. Aktuell diskutiert wird in diesem Zusammenhang beispielsweise, ob Phänomene nur mittels einer Theorie zu verstehen sind und ob Modellbildung stets Theorien benötigt, vgl. de Regt (2017, 95ff.). Im Zusammenhang mit der Faktizität von Verstehen haben Modelle zudem Einzug in die erkenntnistheoretische Debatte um Verstehen erhalten, vorrangig angestoßen durch Elgin (2004). Siehe ferner Forschungsstand, S.44-45 sowie S. 22-23.

man versucht, es zu verstehen.³³⁵ In Abhängigkeit der jeweiligen VertreterIn der kausalen Theorie der Erklärung kann die Suche auf verschiedene Weise ausdekliniert werden. So steht nach Wesley Salmon im Zentrum der Suche, die Mechanismen zu identifizieren, die die Verbindung zwischen einem Phänomen und dessen Ursache herstellen:³³⁶

Causal Processes, causal interactions, and causal laws provide the mechanisms by which the world works; to understand *why* certain things happen, we need to see *how* they are produced by these mechanisms.

Für James Woodward besteht die Suche nach der Ursache eines Phänomens in einem Prozess des kontrafaktischen Überlegens, der, wie wir im Kapitel zum Forschungsstand gesehen haben, Grimm zu seiner Aufschlüsselung der *Grasping*-Metapher inspirierte und darin besteht, „Was-wäre-wenn-die-Dinge-anders-wären“-Fragen zu beantworten und somit abzuschätzen, wie sich ein kausales Gesamtsystem verhält, wenn einzelne seiner Elemente verändert werden:³³⁷

An explanation ought to be such that it can be used to answer what I call a *what-if-things-had-been-different* question: the explanation must enable us to see what sort of difference it would have made for the explanandum if the factors cited in the explanans had been different in various possible ways.

Um ein letztes Beispiel kausaler Erklärungstheorien zu nennen, besteht für Michael Strevens die Suche nach den Ursachen eines Phänomens darin, *difference-maker* zu identifizieren, also Faktoren zu finden, die einen entscheidenden Einfluss auf das Zustandekommen eines Phänomens haben und diese Faktoren von irrelevanten Einflussfaktoren abzugrenzen:³³⁸

In short, on the causal difference-making approach, an important part of explanation is to draw a clear line between difference-makers and non-difference-makers. Idealization accomplishes this task in a showy way: it falsifies certain non-difference-makers by setting a variable that represents them to an extreme or default value. [...] By falsifying a causal factor, an idealized model tells you that the factor is not a difference-maker for the phenomenon to be explained, thus helping you to draw the distinction between what is relevant and what is not. This helps you to better understand, I propose, why the phenomenon occurred or obtains.

Ohne Zweifel haben die einzelnen Theorien kausaler Erklärung jeweils verschiedene Vorzüge, die hier jedoch nicht betrachtet werden sollen.³³⁹ Alle Theorien eint hingegen, dass sie überzeugend darlegen können, wie kausale Erklärungen üblicherweise funktionieren. Stellen wir uns zur Verdeutlichung eine beispielhafte Szene aus der wohl aufregendsten olympischen

³³⁵ Obgleich kausale Erklärungen quantitativ betrachtet alle anderen Erklärungsmodelle überschatten, werden ihnen insbesondere im Bereich der Quantenmechanik Grenzen gesetzt, vgl. de Regt (2017, 61ff.). Kausale Erklärungen stellen somit keine generell fundamentale oder privilegierte Form der Erklärung dar.

³³⁶ Salmon (1984, 132)

³³⁷ Woodward (2003, 11)

³³⁸ Strevens (2017, 39).

³³⁹ Es ist für die Untersuchung des Verhältnisses von alltäglichem und wissenschaftlichem Verstehen schlichtweg nicht nötig, das Verhältnis einzelner Erklärungstheorien zueinander zu betrachten, obgleich es sich dabei um eine überaus interessante Frage handelt. Interessierte Leser seien auf Salmon (2006) sowie auf den ersten Teil von de Regt (2017) verwiesen.

Wintersportart – Curling – vor und betrachten, wie ein bestimmter Spielzug wissenschaftlich erklärt werden könnte. Nehmen wir an, dass alle Steine bis auf einen gespielt wurden, die gegnerische Mannschaft gegenwärtig einen Stein mehr in der Nähe des Zielpunktes platzieren konnte, allerdings die Möglichkeit besteht, mit dem letzten eigenen Stein einen gegnerischen Stein hinauszubefördern und somit zu siegen. Der Stein wird vom Mannschaftskapitän mit der angemessenen Geschwindigkeit und Rotation gespielt. Den weiteren Spielern gelingt es, durch geschicktes Wischen dem Team zum Sieg verhelfen.

Die kausalen Abläufe, die den Siegespielzug konstituierten, könnten dann wie folgt aufgeschlüsselt werden. Nach Salmon sind der Teamkapitän, die wischenden Mannschaftsmitglieder, die Eisfläche und sowohl der gespielte eigene als auch der getroffene gegnerische Stein kausale Prozesse. Das Anschieben des eigenen Steines, das Erhitzen der Eisfläche durch das Wischen mit den Besen und das Aufeinandertreffen der beiden Steine sind kausale Interaktionen: Momente des Einflussnehmens auf ausgewählte kausale Prozesse, die zur Änderung der Struktur dieser kausalen Prozesse führen. So wird durch das Aufeinandertreffen beider Steine etwa die Laufbahn des eigenen Steines verändert und der gegnerische Stein in eine Bewegung gesetzt, zu der es ohne diese Interaktion nicht gekommen wäre. Sowohl die kausalen Prozesse als auch die kausalen Interaktionen sind dabei kausalen Gesetzmäßigkeiten unterworfen, wie beispielsweise den Gesetzen der Mechanik. In der Summe konstituieren diese Elemente den kausalen Mechanismus, der dem Curlingspiel zugrunde liegt.³⁴⁰ Indem in einer Erklärung dieser kausale Mechanismus durch das Anführen der jeweiligen kausalen Prozesse, Interaktionen und Gesetzmäßigkeiten aufgeschlüsselt wird, eröffnet sich das Verständnis des siegreichen Spielzugs. Im Gegensatz dazu wäre dem Verständnis nicht zuträglich, wenn die Farbe der Mannschaftstrikots ins Feld geführt würde, da damit kein relevanter kausaler Faktor angeführt wird.

Eine ebenso angemessene Erklärung des Spielzugs könnte Woodward geben, indem er zuerst das Explanandum fokussiert, den siegreichen Spielzug, und dann eine Reihe möglicher Einflussfaktoren in konditionale Überlegungen bettet. Was wäre, wenn der Teamkapitän den Stein zu schnell angeschoben hätte? Dann wäre der Stein über das Ziel hinausgeschossen, da die wischenden Spieler ihn nicht abbremsen können. Was wäre, wenn die Spieler nicht schnell genug auf der entscheidenden Seite des Steins das Eis durch Wischen erhitzt hätten? Dann wäre der Stein nicht in die Nähe des Zielpunktes gekommen. Was wäre, wenn der Stein nicht blau, sondern gelb gewesen wäre? Dann hätte die Mannschaft trotzdem gewonnen. Mit diesen Fragen und dem damit verbundenen kontrafaktischen Nachdenken gelingt es nicht nur, relevante von irrelevanten Einflussfaktoren zu trennen, sondern auch aufzuzeigen, in welcher Weise die

³⁴⁰ Die Darstellung geht über das angeführte Zitat Salmons hinaus, findet sich aber bspw. in Salmon (1984).

relevanten Einflussfaktoren das Explanandum beeinflussen. Das Beantworten der Fragen ermöglicht dem Subjekt somit, das komplexe kausale Abhängigkeitsgefüge zu erfassen, das dem Phänomen zugrunde liegt, es im Geist zu manipulieren und im Ergebnis eine umfassende kausale Erklärung zu entwickeln.

Schließlich wäre es auch Strevens möglich, den siegreichen Spielzug angemessen zu erklären, indem er im Rahmen eines Abstraktionsprozesses relevante Einflussfaktoren (*difference-maker*) identifiziert.³⁴¹ Dazu würden zuerst alle Einflussfaktoren des Phänomens betrachtet und in einem ersten Abstraktionsschritt die irrelevanten Einflussfaktoren ausgeklammert werden. Man kann sich dieses Abstrahieren so vorstellen, dass der siegreiche Spielzug im Geist modellhaft konstruiert wird und all jene Faktoren ausgeblendet werden, die keinen Einfluss auf den Ausgang des Spielzuges hatten: die Farbe der Steine und der Trikots, die Worte der Kommentatoren, die Menge der Zuschauer, etc. Somit verblieben jene Faktoren, die zu einem bestimmten Maß den Ausgang des Spielzuges beeinflussten. In einem zweiten Schritt würden nun diese Faktoren weiter abstrahiert, um unwichtige Details auszublenden und gewissermaßen die Demarkationslinie des kausalen Einflusses ziehen zu können: dass beispielsweise nicht entscheidend war, dass sich der Stein mit genau 13,8 km/h bewegte, wohl aber, dass er mit circa 14 km/h und nicht 16 km/h in die Zielzone eintrat oder dass die Geschwindigkeit und der Anpressdruck beim Wischen entscheidend waren, nicht jedoch, dass der Griff des Besens aus Carbon statt aus Fiberglas bestand. Als Ergebnis könnten dann die relevanten Einflussfaktoren mit dem nötigen Grad an Genauigkeit in eine Erklärung des Spielzuges verpackt werden.

Salmon, Woodward und Strevens könnten somit, ebenso wie ihre nicht erwähnten MitstreiterInnen, beim gemeinsamen Schauen des Curlingspiels mit Bezug auf ihre jeweiligen Modelle kausaler Erklärung umfassend wissenschaftlich darlegen, warum der entscheidende Stein der Mannschaft zum Sieg verhalf. All die Modelle eint, dass sie korrekt beschreiben können, welche Ursachen ein Phänomen hat und wie die Ursachen das Phänomen hervorrufen. Ist nun denkbar, dass ähnliche Modelle auch in einer alltäglichen Erklärung des siegreichen Spielzuges bedient werden? Zuerst fällt auf, dass in Alltagskontexten natürlich andere Begrifflichkeiten verwendet würden, um den Sieg zu erklären – schließlich ist schwer vorstellbar, dass der Sportfan auf dem heimischen Sofa von kausalen Interaktionen spricht. Das ist allerdings kein sonderlich schlagkräftiges Argument, da die Struktur und nicht die sprachliche Form der Erklärung ausschlaggebend ist. Hinsichtlich der Struktur ist dann anzunehmen, dass in alltäglichen Erklärungen des Spielzuges wohl vorrangig ein Analogon zu dem Erklärungsmodell Woodwards verwendet würde. Man kann sich gut vorstellen, dass das Nachgespräch zwischen AnhängerInnen

³⁴¹ Zusammengefasst findet sich das Vorgehen in Strevens (2004).

beider Mannschaften darin bestünde, zu diskutieren, mit welchen Spielzügen die gegnerische Mannschaft ihren Vorsprung hätte weiter ausbauen können oder mit welchen taktischen Kniffen die siegreiche Mannschaft gar nicht erst ins Hintertreffen geraten wäre. Ganz gleich, ob die entsprechenden „Was-wäre-wenn“-Fragen in solchen Situationen in Worte ausformuliert oder von den Teilnehmenden bloß gedacht werden, sind sie stets genuin kontrafaktisch und können problemlos in kausale Erklärungen des Sieges gerahmt werden: „Wenn eure Mannschaft im 3. Spielzug den Stein etwas langsamer gespielt und ihn durch geschickteres Wischen etwas weiter nach rechts hätte driften lassen, hätte eure Mannschaft mit Sicherheit den Sieg geholt. Dem war nicht so, also hat unsere Mannschaft gewonnen“.

Während Woodward's kontrafaktisch-manipulatives Modell kausaler Erklärungen im Kontext einer alltäglichen Erklärung des Curlingsieges natürlich wirkt, ist kaum vorstellbar, dass die Modelle von Salmon oder Strevens in einem solchen Kontext zur Anwendung kommen würden. Schließlich haben die Fans beider Mannschaften das Spiel zusammen geschaut und teilen somit das Wissen einer Menge an Einflussfaktoren und Randbedingungen des Sieges, woraus folgt, dass sie nicht erst einen Abstraktionsprozess von irrelevanten zu relevanten Faktoren ausüben oder den Gesamtmechanismus offenlegen müssen, um den siegreichen Spielzug erklären zu können, sondern direkt relevante Einflussfaktoren in kontrafaktische Überlegungen einbetten können. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Modelle von Salmon und Strevens in Alltagskontexten generell nicht zur Anwendung kommen würden, sondern nur, dass in diesem Kontext wohl ein Erklärungsmuster nach der Theorie Woodward's angewendet würde. Wie die folgenden Beispiele zeigen, finden sich hingegen auch Alltagskontexte, in denen die angewandten kausalen Erklärungen dem Modell Salmons oder Strevens entsprechen, sodass insgesamt festgehalten werden kann, dass die verschiedenen Modelle wissenschaftlicher kausaler Erklärung auch im Alltag zur Anwendung kommen – wenngleich in unterschiedlichen Situationen.

Eine Vorgehensweise gemäß Strevens wäre etwa üblich, wenn man einer anderen Person eröffnen möchte, weshalb ein bestimmter praktischer Vorgang fehlschlug, etwa warum ein Reparaturversuch eines Geräts missglückte oder ein Fahrradreifen beim Aufpumpen platzte. In einem solchen Fall gilt es zunächst, den Ansatzpunkt für die Fehlerbehebung zu identifizieren, indem in einem ersten Schritt aus der Menge der möglichen Einflussfaktoren all jene Faktoren ausgeklammert werden, die keinesfalls die Ursache des Missgeschicks hätten sein können. An die Stelle der komplexen theoretischen Modellbildung in Strevens Konzeption tritt dabei beispielsweise eine schematische Skizze oder die Verdeutlichung an einem Alltagsgegenstand, der als leicht zugängliches Modell fungiert. Im sehr simplen Beispiel des geplatzten Fahrradreifens kann man etwa anführen, dass man sich einen solchen Reifen wie einen Luftballon vorstellen

soll. Ebenso, wie es gänzlich irrelevant ist, ob man den Ballon beim Aufblasen über den Kopf oder vor der Brust hält, ist auch beim Aufpumpen des Radreifens die Position des Schlauchventils zu vernachlässigen. Sind die irrelevanten Einflussfaktoren ausgeblendet, werden in einem zweiten Schritt die *difference-maker*, die Schlüsselfaktoren zur Behebung des Fehlers, mithilfe eines Eliminierungsprozesses identifiziert, der näherungsweise dem Abstraktionsprozess von Strevens entspricht. Erneut am Beispiel des Reifens gesprochen, würde man etwa verdeutlichen, dass man einen Luftballon, auch wenn er schon angemessen gefüllt ist, noch ein gutes Stück aufblasen kann, ohne dass er platzt. Bläst man den Ballon jedoch unentwegt weiter auf, wird er ohne Zweifel platzen. Ebenso gibt es bei Fahrradreifen einen festgelegten Bereich des Reifendrucks, beispielsweise 3,5 bis 5,0 bar, in welchem man ein sicheres Fahrgefühl hat und gleichzeitig nicht riskiert, den Reifen zum Platzen zu bringen. Indem man das erklärt und anführt, dass ein Reifendruck signifikant über dem Grenzbereich, etwa ab 7,0 bar, ein Platzen des Reifens riskiert, ermöglicht man einer anderen Person zu verstehen, dass ihr Fehler nicht darin bestand, den Reifen nur knapp über den Grenzbereich, etwa auf 5,2 bar, aufgepumpt zu haben, sondern den Grenzbereich beim Aufpumpen maßgeblich überschritten zu haben. Nach und nach werden somit Faktoren aus der Gruppe potentieller *difference-maker* eliminiert sowie bei relevanten Faktoren Einzeldetails ausgeschlossen. Ganz so, wie bei Strevens die *difference-maker* entscheidend für das Zustandekommen des Phänomens sind, steht auch am Ende dieser Erklärung die Einsicht, welche Faktoren das Missgeschick hervorgerufen haben und wie die Faktoren für einen positiven Ausgang hätten modifiziert werden müssen.

Schließlich finden sich auch alltägliche Fälle nach Salmons Modell kausaler Erklärungen. Paradigmatisch sind Unterweisungen, mit denen man Personen ein komplexes System verständlich machen möchte, die mit der Wirkungsweise des Systems völlig unvertraut sind. Ein naheliegendes Beispiel dafür ist, Kindern den natürlichen Wasserkreislauf zu erklären. Dabei beginnt man damit, die beteiligten Faktoren (*kausale Prozesse*) offenzulegen: die Wolken, die Sonne und Wasseransammlungen wie Flüsse, Seen, Ozeane, Bäche und Pfützen. Anschließend legt man dar, auf welche Weise die einzelnen Faktoren miteinander agieren (*kausale Interaktion*): die Sonne erhitzt das Wasser, welches verdunstet und Wolken bildet, aus denen es regnet, sodass sich neues Wasser sammelt und der Kreislauf von Neuem beginnt. Dabei vermittelt man zudem Gesetzmäßigkeit (*kausale Gesetze*), etwa wenn man erklärt, dass Wasser ab einer gewissen Temperatur stets verdunstet. In einer solchen Erklärung des Wasserkreislaufs wird somit, ganz in Salmons Sinn, ein Mechanismus offengelegt *by which the world works*.

In der Summe finden sich für alle vorgestellten Theorien wissenschaftlicher Kausalerklärung Alltagskontexte, in denen das Verstehen eines Phänomens mittels Erklärungen ermöglicht

wird, die strukturgleich mit ihren wissenschaftlichen Pendanten sind. Ausschlaggebend ist dabei die hohe Diversität alltäglicher Kausalerklärungen. Kausalerklärungen sind im Alltag nahezu allgegenwärtig und in den unterschiedlichsten Kontexten anzutreffen. Folglich variiert die Struktur der einzelnen Kausalerklärung, also die Art und Weise, wie ein Phänomen durch Rekurs auf seine Ursachen verständlich gemacht wird, von Kontext zu Kontext. Diese hohe Diversität bedingt, dass für jedes Modell wissenschaftlicher Kausalerklärung Alltagskontexte identifiziert werden können, in denen die angewandten Erklärungen das Muster der entsprechenden wissenschaftlichen Erklärungstheorie erfüllen. Es gilt nun zu prüfen, inwiefern die Konklusion der Strukturgleichheit zwischen wissenschaftlichen und alltäglichen Erklärungen auf unifikationsistische und pragmatische Erklärungsmodelle übertragen werden kann.

1.2.2 Unifikationsistische Erklärungen

Vertreter der unifikationsistischen Theorie der Erklärung gehen davon aus, dass Phänomene mittels Vereinheitlichung, *unification*, verständlich gemacht werden können. Die Kernidee ist bestechend einfach. Statt bei der Erklärung eines jeden Phänomens bei den elementarsten Grundlagen zu beginnen, werden gezielt Ähnlichkeiten aufgezeigt, mittels derer ein Phänomen in eine Relation zu einer breiten Menge weiterer Phänomene gesetzt wird, sodass das Wissen um die Eigenheiten dieser weiteren Phänomene unmittelbar auf das gegenwärtig untersuchte Phänomen übertragen werden kann. An die Stelle der isolierten Betrachtung einzelner Phänomene tritt somit nach und nach die holistische Betrachtung eines Ausschnittes der Welt. Der kognitive Nutzen von Erklärungen besteht dabei nicht darin, zu begreifen, wie eine einzelne Erklärung die Verbindung zwischen einem Phänomen und dessen Ursachen herstellt, sondern darin, zu erfassen, „how [explanations, M.B.] form part of a systematic picture of the order of nature“.³⁴² Man erschließt sich das Verständnis eines Phänomens folglich, indem man erkennt, wie das Phänomen in das eigene Hintergrundwissen und die eigene Vorstellung von der Strukturiertheit der Welt einzubetten ist.³⁴³

Die erstrebte Vereinheitlichung kann auf unterschiedlichen Wegen realisiert werden. Unmittelbar kommen wieder die Kuhnschen Musterbeispiele in den Sinn. Wie wir sahen, können diese im Prozess der Genese einer Erklärung als Orientierung fungieren, indem sie anzeigen, dass das betrachtete Phänomen eine Ähnlichkeit zu einem anderen Phänomen aufweist, das in der Disziplin als paradigmatisch angesehen wird. Ganz so, wie zu bestimmten historischen Episoden der Wissenschaft Newtons Optik oder Franklins Elektrizitätslehre als Musterbeispiele

³⁴² Kitcher (1989, 430).

³⁴³ Schurz und Lambert (1994, 66).

fungierten,³⁴⁴ werden heutzutage in der Chemie die Eigenschaften von Atomen sowie atomare Phänomene und Prozesse am Beispiel des Wasserstoffatoms vermittelt. Versucht nun eine Chemiestudentin, eine Erklärung für spezifische atomare Prozesse eines bestimmten Elements zu entwickeln, dient ihr die Erinnerung daran, dass vergleichbare Prozesse in einer früheren Vorlesung am Beispiel des Wasserstoffatoms vermittelt wurden, als Ausgangspunkt für die Entwicklung der Erklärung – gelangt sie dadurch schließlich zu der Einsicht, dass sie sich noch einmal mit den entsprechenden Aufzeichnungen auseinandersetzen sollte. Indem sie sich des Musterbeispiels entsinnt, versteht sie darüber hinaus unmittelbar zu einem gewissen Grad die fraglichen atomaren Prozesse. So weist beispielsweise der Umstand, dass vergleichbare Prozesse bei Wasserstoffatomen ablaufen, darauf hin, dass die untersuchten Prozesse keine Besonderheit der betrachteten Elemente sind, sondern auch bei anderen chemischen Elementen vorkommen. Sicherlich wird das durch das Musterbeispiel angeregte Verständnis der Chemiestudentin in diesem Szenario schnell an seine Grenzen stoßen, da der Fall so konstruiert ist, dass sich die Studentin zwar des Umstandes entsinnt, dass vergleichbare Prozesse bei Wasserstoffatomen ablaufen und ihr am Beispiel des Wasserstoffatoms erklärt wurden, nicht aber, was die Erklärungen besagten. Je präsenter und umfassender die Kenntnis eines Musterbeispiels jedoch ist, desto höher ist der Grad, zu dem ein Phänomen allein dadurch verstanden werden kann, dass es in Relation zu einem Musterbeispiel gesetzt wird.

Musterbeispiele können somit sowohl den Weg zu einer Erklärung aufzeigen als auch unmittelbar Verständnis ermöglichen. Ausschlaggebend ist dabei, dass das Phänomen als etwas anderes, in seinen Grundzügen Bekanntes, erkannt wird, chemische Reaktionen bei einem unbekanntem Element x etwa als Instanz von Reaktionen bei einem bekannten Element y. Dieses etwas-als-etwas-anderes-Erkennen ist dabei nicht nur für die Kuhnschen Musterbeispiele charakteristisch, sondern prägt auch einen anderen Typ des Erklärens durch Vereinheitlichung: Kategorisierungen, wie sie etwa in der Biologie üblich sind. Wie insbesondere durch ihre Anwendung in der Taxonomie deutlich wird, zielen Kategorisierungen darauf ab, die natürliche Ordnung der Welt durch die Identifikation geteilter Merkmale theoretisch nachzubilden.³⁴⁵

Suppose that, given the skull of an animal of a hitherto unknown species, we are asked to predict whether it is warm-blooded or cold-blooded. Let's say that among the criteria according to which animals are classified are criteria involving features A and B of the skull, and let's say that class C of animals whose skulls have features A and B contains only warm-blooded creatures. The skull we have been given has

³⁴⁴ Kuhn (2012).

³⁴⁵ Gijsbers (2013, 519-520). Gijsbers formuliert das Szenario bei seiner Betrachtung der Biologie des 18. Jahrhunderts, die aus bloßer Klassifikation bestanden hätte. Obgleich Klassifikationen in der heutigen Biologie nicht derart dominant sind, haben erfolgreiche Klassifikationen nicht an Erklärungswert eingebüßt.

features A and B, so we put it in class C and predict that this newly discovered species will be warm-blooded as well. It turns out that such predictions are generally true.

In dem Szenario spricht Gijsbers nur von Vorhersagen, nicht von Erklärungen, da er die enge Verbindung zwischen Vereinheitlichung und Erklärung aufbrechen möchte.³⁴⁶ Der kontroversen These ungeachtet kann das Szenario allerdings leicht modifiziert werden, um den Erklärungswert von Klassifikationen zu offenbaren. Dazu muss man sich nur vorstellen, dass ein anderes Subjekt die Forschende fragt, warum Tiere der Spezies warmblütig seien, woraufhin die Forschende wohl antworten würde, dass der Schädel des Tieres die Merkmale A und B hat, das Tier darauf basierend der Klasse C zuzuordnen ist und Spezies der Klasse C nun einmal warmblütig seien. Ebenso wie das Säugen von Hundewelpen damit erklärt werden kann, dass Hunde Säugetiere sind und alle Säugetiere ihre Nachkommen säugen, ist auch diesen Ausführungen Erklärungswert qua Vereinheitlichung beizumessen.

Entscheidend ist dabei, dass Kategorisierungen anspruchsvoller sind als eine simple Induktion, die im betrachteten Beispiel lediglich darin bestünde, auf der Basis, dass alle bisher bekannten Tierarten, die Merkmal A haben, auch Merkmal B haben, zu schlussfolgern, dass eine neuentdeckte Tierart Merkmal B haben muss, da sie Merkmal A aufweist.³⁴⁷ Gegenüber einer solchen Induktion, die ohne jegliche Fachkenntnisse durch ein rein logisches Betrachten des Datensatzes vorgenommen werden könnte, zeichnet erfolgreiche Kategorisierungen aus, dass die charakteristischen und für die Kategorisierung essentiellen Merkmale aus der Gesamtheit aller Merkmale des Betrachtungsgegenstands ausgewählt werden. Diese Fokussierung auf Entscheidendes ist eine bemerkenswerte wissenschaftliche Leistung, die weit über eine rein induktive Schlussfolgerung hinausgeht, ohne Zweifel ein Verständnis des jeweiligen Teils der Natur zum Ausdruck bringt und die beteiligten WissenschaftlerInnen befähigt, ausgehend von der Kategorisierung belastbare Vorhersagen zu treffen.

Die Relation von Phänomenen zu Musterbeispielen und das Aufzeigen gemeinsamer Merkmale sorgen auf eine sehr konkrete Weise für ein einheitlicheres Weltbild. Demgegenüber

³⁴⁶ Gijsbers kritisiert die enge Relation zwischen Erklärung und Vereinheitlichung insofern, als er anmerkt, dass es erstens Fälle von guten Erklärungen gäbe, die nicht von vereinheitlichenden Argumentationsmustern Gebrauch machten und dass es zweitens Fälle wie das notorische Flaggenmast-Beispiel gäbe, in denen mithilfe vereinheitlichender Gesetze keine guten Erklärungen produziert werden könnten. Das Element der Vereinheitlichung sei somit weder notwendig noch hinreichend für Erklärungen, siehe Gijsbers (2013, 517-518). Eine umfangreiche Auseinandersetzung mit Gijsbers Position würde den Umfang der Arbeit sprengen. Ich halte sie jedoch letztlich nicht für überzeugend. Seine erste Konklusion, dass Vereinheitlichung nicht notwendig für Erklärungen sei, drückt lediglich aus, dass es weitere adäquate Erklärungsmuster gibt, wie etwa kausale Erklärungen, die nicht vereinheitlichend sind. Seine zweite Konklusion weist dann nur darauf hin, dass auch unifikationistische Erklärungen mit Gegenbeispielen konfrontiert sind und somit, ebenso wie kausale Erklärungen, nicht als das einzig fundamentale Erklärungsmuster angesehen werden sollten. Das spricht jedoch nicht gegen die Annahme, dass unifikationistische Erklärungen in anderen Fällen legitim sind und Erklärungswert haben.

³⁴⁷ Gijsbers (2013, 520).

zeichnen sich jene unifikationistischen Erklärungstheorien, die in der Wissenschaftsphilosophie besonders einflussreich waren und weiterhin sind, durch eine höhere Abstraktheit und theoretische Komplexität aus. Gemäß den Theorien sorgen Erklärungen für Vereinheitlichung, indem beispielsweise bei der Beschreibung von Phänomenen gleiche Argumentationsmuster angewendet oder Phänomene unter allgemeine Gesetze (*covering laws*) subsummiert werden.³⁴⁸ Diese Theorien umfassend zu betrachten würde eines Eintauchens in die Wissenschaftsphilosophie bedürfen, das in dieser Arbeit nicht geleistet werden kann. Aus dem Grund möchte ich es dabei belassen, festzustellen, dass auch gemäß diesen Theorien die Funktion von Erklärungen darin besteht, mittels des Identifizierens von Ähnlichkeiten ein einheitliches Weltbild herzustellen, wenngleich auch das jeweilige Element des Ähnlichen eine höhere Abstraktheit aufweist als die betrachteten direkten Relationen zwischen spezifischen Merkmalen oder zwischen Phänomenen und Musterbeispielen.

Im wissenschaftsphilosophischen Diskurs stellen unifikationistische gegenüber kausalen Erklärungstheorien eine ebenso adäquate wie reichhaltige alternative Sichtweise auf Erklärungen dar. Ganz wie im Fall kausaler Erklärungstheorien findet sich auch in der Sphäre des Unifikationismus eine Pluralität von im Detail verschiedener Theorien, in deren Zentrum eine gemeinsame Idee steht: die Annahme, dass Erklärungen dazu dienen, den Grad der Vereinheitlichung des eigenen Weltbildes zu erhöhen und die Ordnung der Natur kognitiv nachzubilden. Es gilt nun zu prüfen, ob unifikationistische Erklärungen auch in Alltagskontexten ein Pendant zu kausalen Erklärungen darstellen und natürlicherweise bedient werden. Wenn dem so ist, kann in einer weiteren Hinsicht als erwiesen angesehen werden, dass keine strukturellen Unterschiede zwischen wissenschaftlichem und alltäglichem Verstehen bestehen.

Betrachten wir zunächst die Kuhnschen Musterbeispiele. In Abschnitt 1.1.3 des Kapitels wurde deutlich, dass sie nicht nur in den Wissenschaften, sondern auch in alltäglichen Verständnisprozessen, etwa in handwerklich-technischen Berufen, als Wegweiser für die Entwicklung von Erklärungen fungieren. Ebenso können Musterbeispiele auch in alltäglichen Kontexten Verstehen ermöglichen. Erneut wird das am Beispiel handwerklich-technischer Berufe deutlich. Die Erkenntnis, dass ein bestimmtes Gerät analog zu dem in der Ausbildung vermittelten Musterbeispiel funktioniert, bietet nicht nur eine Orientierung für das Ansetzen der

³⁴⁸ Wenngleich Hempel nicht den Begriff einer *unifikationistischen* Erklärungstheorie verwendete, kann sein deduktiv-nomologisches Modell wissenschaftlicher Erklärungen als die erste Variante einer solchen Erklärungstheorie angesehen werden, da gemäß seinem Ansatz die Funktion von Erklärungen darin besteht, aufzuzeigen, dass Einzelphänomene Konsequenzen genereller Gesetze sind (Hempel 1965). Der erste explizit unifikationistische Ansatz ist die Theorie Michael Friedmanns, in welcher sich das Element der Vereinheitlichung in Form einer Reduktion der als unabhängig deklarierten Phänomene wiederfindet (Friedmann 1974). Die populärste unifikationistische Erklärungstheorie entwickelte Philip Kitcher, in deren Zentrum das Element der gleichen Argumentationsmuster steht (Kitcher 1989).

Erklärung einer etwaigen Fehlfunktion, sondern eröffnet zudem ein Verständnis des betrachteten Gerätes, da jene Aspekte des Gerätes verstanden werden, die eine Ähnlichkeit zu dem Musterbeispiel aufweisen. Obgleich paradigmatisch, sind Erklärungen der Form im Alltag nicht auf die Domäne des Handwerklich-Technischen beschränkt. Ebenso naheliegende Fälle sind Momente, in denen man Kindern durch Erklärungen ein Verständnis der Welt ermöglicht. Üblicherweise geschieht das, indem man situativ ein unbekanntes Phänomen an einem konkreten Beispiel erklärt, auf welches man sich später als Musterbeispiel beziehen kann, wenn das Kind vergleichbaren Instanzen des Phänomens begegnet. So ist vorstellbar, dass man einem Kind beim Spielen mit einem Holzbaukasten das Phänomen der Pendelbewegung am Beispiel einer an einem Faden hängenden Holzkugel erklärt. Erblickt das Kind später im Alltag eine schwingende Abrissbirne und wundert sich über deren Bewegung, würde man es darauf hinweisen, dass sich die Abrissbirne wie das Holzpendel verhält, mit welchem es kürzlich spielte. Anstatt abstrakt von gleichförmigen Bewegungen mit einer stetig abnehmenden Auslenkung zu sprechen, würde man die zentralen Aspekte der Pendelbewegung implizit durch das Aufzeigen der Ähnlichkeit der Abrissbirne zu dem bereits bekannten Musterbeispiel vermitteln.

In einem solchen Szenario wird dem Kind vermittelt, dass sowohl das eigene Holzpendel als auch die schwingende Abrissbirne zur Familie der Dinge gehören, die sich pendelartig bewegen. Versteht man ein Phänomen, indem man es zu einem Musterbeispiel in Relation setzt, führt man somit in gewisser Weise eine Klassifikation durch. Daher verwundert es nicht, dass sich auch das Muster biologischer Klassifikationen in alltäglichen Erklärungen wiederfindet. Erneut bieten sich Lernprozesse mit kleinen Kindern als Beispiel an. Eröffnet man Kindern ein Verständnis der Tierwelt, führt man früher oder später Klassenbegriffe ein, mithilfe derer die Gemeinsamkeiten zwischen einzelnen Spezies aufgezeigt werden können. Beherrscht das Kind dann beispielsweise den Begriff des Vogels und ist sich bewusst, dass alle Vögel Federn haben, Eier legen und ihre Nachkommen nicht säugen, sorgt der bloße Hinweis, dass eine bestimmte Spezies, die dem Kind bislang unbekannt war, zur Klasse der Vögel gehört, dafür, dass das Kind insofern ein Verständnis der Spezies erlangt, als ihm bewusst wird, dass auch Vertreter dieser Spezies stets Federn haben, Eier legen und ihre Nachkommen nicht säugen.

In solchen Fällen zeigt sich nicht nur, dass unifikationistische Erklärungen im Alltag ebenso üblich wie kausale Erklärungen sind, sondern auch, dass sie für ein Erfassen der Welt unabdingbar sind. Erschließt man sich gänzlich unbekannte Phänomene oder Zusammenhänge oder sorgt man für ein solches Verständnis bei anderen Subjekten, bedient man sich üblicherweise kausaler Erklärungen, da das Aufzeigen des Zusammenhanges zwischen Ursache und Phänomen ermöglicht, etwas zu verstehen, dem aufgrund seiner tiefgreifenden Neuartigkeit

kein Platz im Netz des eigenen Hintergrundwissens zugeordnet werden kann, sondern für das weitere Schlüsselstellen in diesem Netz geschaffen werden müssen. Solche Phänomene wären bei Kindern etwa das erste Erblicken eines Vogels in Verbindung mit der Frage, warum dieses Tier fliegen kann.

Ganzheitlich betrachtet wird ein Verständnis der Welt allerdings nicht vorrangig durch das Erfassen von singulären Phänomenen ermöglicht, sondern indem erkannt wird, in welcher Relation die einzelnen Phänomene zueinanderstehen. Das Verstehen der natürlichen Ordnung der Welt setzt voraus, dass Vernetzung stattfindet, neu angeeignetes Wissen eingeordnet wird, Kategorisierungen stattfinden, kurz: dass Unbekanntes zu Bekanntem in ein Verhältnis gesetzt wird. Genau dieses zentrale Element unseres Verstehens der Welt stellt die Kernidee unifikationistischer Erklärungen dar. Es ist daher nur schlüssig, dass diese, ganz wie kausale Erklärungen, im Alltag ebenso wie in wissenschaftlichen Kontext anzutreffen sind.³⁴⁹ Abschließend gilt es nun zu untersuchen, ob diese positive Konklusion für eine umfassende Theorie des Verstehens auch im Bereich der pragmatischen Erklärungstheorien Bestand hat.

1.2.3 Pragmatische Erklärungen

Die letzten zwei Abschnitte zeigten, dass die einzelnen kausalen und unifikationistischen Erklärungstheorien ein jeweils gemeinsames Verständnis der grundlegenden Funktionsweise von Erklärungen eint: das Herstellen der Relation zwischen Ursache und Wirkung im ersten und das Befördern eines einheitlichen Weltbilds im zweiten Fall. Demgegenüber verbindet die verschiedenen pragmatischen Erklärungstheorien keine derart geteilte Auffassung der Funktionsweise von Erklärungen. Stattdessen ist der gemeinsame Nenner der Vertreter pragmatischer Erklärungsmodelle das Fokussieren eines Aspekts, der in den anderen Erklärungstheorien vernachlässigt wird: der Umstand, dass Erklärungen von Subjekten und für Subjekte entwickelt werden. Während die VertreterInnen kausaler und unifikationistischer Erklärungstheorien Erklärungen als Argumente verstehen, für deren angemessene Evaluierung es nicht notwendig ist, den Kontext der Erklärung zu beachten, heben die VerfechterInnen pragmatischer Erklärungsmodelle hervor, dass Erklärungen von Subjekten, die spezifische Fähigkeiten haben und über ein bestimmtes Wissen verfügen, in Kontexten mit bestimmten Qualitätsstandards für andere Subjekte mit den ihnen eigenen intellektuellen Bedürfnissen entwickelt werden. Ganz

³⁴⁹ Obgleich die unifikationistischen Erklärungstheorien von Kitcher, Hempel, Friedmann und weiteren WissenschaftsphilosophInnen in dem Kapitel nicht ausführlich betrachtet wurden, kann aufgrund der Schlüsselrolle, die unifikationistische Erklärungen im Alltag einnehmen, guten Grundes angenommen werden, dass sich auch für die Theorien unifikationistischer Erklärung überzeugende Alltagsbeispiele finden würden.

grundlegend werden Erklärungen somit nicht mehr als zweigliedrige Relation zwischen einem *explanandum* und seinen *explanans* angesehen, sondern um zwei Subjektglieder erweitert.

Der Vorzug pragmatischer Erklärungstheorien erschließt sich unmittelbar, haben wir doch im zweiten Kapitel des ersten Teils festgestellt, dass Erklärungen genuin kontextsensitiven Charakter haben. Schon der einfache Fall, in dem man sich selbst ein Phänomen erschließt und folglich nicht das Frageinteresse einer anderen Person beachten muss, ist von einer Vielzahl pragmatischer Faktoren beeinflusst. So nimmt man als Wissenschaftler, geprägt von dem eigenen Hintergrundwissen und den Fähigkeiten, die man sich in der bisherigen Forschungspraxis angeeignet hat, Idealisierungen und Abstraktionen der vorliegenden Rohdaten vor, um sich im Rahmen der Theorie- und Modellbildung einer Erklärung anzunähern.³⁵⁰ Dabei ist man von jenen Faktoren beeinflusst, die uns bei Kuhn in Form der disziplinären Matrix begegnen: der gegenwärtigen Lehrtheorie der Disziplin inklusive der vermittelten Musterbeispiele und favorisierten Erklärungsmodelle. Besonders deutlich werden die grundlegenden pragmatischen Elemente von Erklärungen, wenn unterschiedliche historische Perioden einer Disziplin miteinander verglichen werden, da zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedliche Maßstäbe für die Güte von Erklärungen und Theorien existierten, die jedoch zu den jeweiligen Zeitpunkten ein Verständnis der entsprechenden Phänomene ermöglichten.

Den variablen Maßstäben umfassend zu entsprechen ist das Ziel von Henk de Regts Theorie wissenschaftlichen Verstehens. Obgleich pragmatische Erklärungstheorien von Philosophen wie Peter Achinstein und, allen voran, Bas van Fraassen popularisiert wurden,³⁵¹ handelt es sich bei De Regts Konzeption um den gegenwärtig einflussreichsten Ansatz einer pragmatischen Erklärungstheorie. Gegenüber ihren konzeptionellen Vorgängern zeichnet de Regts Theorie einerseits aus, dass in ihr das Produzieren von Erklärungen als epistemisches Ziel von Wissenschaft bestätigt wird und andererseits, dass das Element des Pragmatischen auf die Domäne der Theorie- und Modellbildung abhebt, wodurch zentrale Momente der gegenwärtigen wissenschaftsphilosophischen Diskussion um den Erklärungsbegriff aufgegriffen werden. Im Zentrum seiner Konzeption steht die Annahme, dass wissenschaftliches Verstehen von Phänomenen ermöglicht wird, indem mittels intelligibler Theorien Erklärungen der Phänomene entwickelt werden.³⁵²

Only intelligible Theories allow scientists to construct models through which they can derive explanations of phenomena on the basis of the relevant theory. In other words, understanding scientific theories

³⁵⁰ De Regt (2017, 22ff.).

³⁵¹ Achinstein (1983) sowie van Fraassen (1980).

³⁵² De Regt (2017, 92).

is a prerequisite for understanding phenomena scientifically. This can be stated in more precise form as the Criterion for Understanding Phenomena:

CUP: A phenomenon P is understood scientifically if and only if there is an explanation of P that is based on an intelligible theory T and conforms to the basic epistemic values of empirical adequacy and internal consistency.

Der leitende Begriff der Konzeption ist jener der *Intelligibilität*. Nach de Regt ist eine Theorie genau dann intelligibel, wenn es den Forschenden möglich ist, qualitative Konsequenzen der Theorie abzuschätzen, ohne bei Theorien in mathematischer Form exakte Berechnungen vornehmen zu müssen bzw. bei Theorien in nicht-mathematischer Form eine logische Argumentation explizit entwickeln zu müssen.³⁵³ In dem Begriff der Intelligibilität verortet de Regt dann auch das pragmatische Element seiner Konzeption:³⁵⁴

Intelligibility is a pragmatic (and accordingly context-dependent) notion because a theory's intelligibility depends not only on the qualities of the theory but also on the scientists involved: whether or not scientists deem a theory intelligible is related, for example, to their skills and background knowledge. More generally, CUP implies that whether or not a phenomenon is understandable in principle is determined by the epistemic framework accepted by the scientific community.

Damit ist ein ausreichend klares Bild von de Regts pragmatischer Theorie gezeichnet, sodass exemplarisch betrachtet werden kann, wie vor dem Hintergrund der Konzeption der obige Fall des siegreichen Spielzugs im Curlingmatch wissenschaftlich erklärt und folglich verstanden werden könnte. Eine solche Erklärung würde von einer von der Forschenden beherrschten intelligiblen Theorie ausgehen, im genannten Fall etwa der Newtonsche Mechanik. Indem die Forschende die Theorie beherrscht, ist es ihr bei der Betrachtung des Spielzugs möglich, die Konsequenzen ihrer Theorie im konkreten Fall zu identifizieren, ohne Berechnungen anstellen zu müssen. So würde sie etwa unmittelbar erkennen, dass die Kraft, mit der der letzte gespielte Stein angeschoben wurde, ein ausschlaggebender Faktor war, ohne dass sie zuerst alle entstandenen Kräfte messen und abwägen müsste, welche gewirkten Kräfte entscheidend waren. Basierend auf ihrem intuitiven wissenschaftlichen Erfassen der Situation, das durch ihre Theoriebeherrschung ermöglicht wird, würde die Forscherin dann etwa anführen, dass die Anschubgeschwindigkeit des Spielsteines in Verbindung mit dem ausreichend schnellen Wischen auf der richtigen Seite des Spielsteines verursacht hat, dass der Stein im richtigen Winkel und mit der korrekten Geschwindigkeit so in die Zielzone eintrat, dass ein gegnerischer Stein ins Aus manövriert werden konnte. Die Erklärung erfüllt de Regts Desiderata der empirischen Adäquatheit, da sie sowohl mit Messdaten gestützt werden könnte als auch mit den beobachteten Abläufen übereinstimmt, und der internen Konsistenz.

³⁵³ De Regt (2017, 102).

³⁵⁴ De Regt (2017, 93).

Überraschenderweise trägt diese Erklärung jedoch nun den Charakter einer kausalen Erklärung, weist die Forschende doch auf einen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang hin. Auch wenn das prima facie verwundern mag, ist es in völliger Übereinstimmung mit de Regts Theorie. Nach de Regt impliziert der Umstand, dass Erklärungen pragmatisch sind, nicht, dass sie in ihrer Funktionsweise gänzlich von unifikationistischen und kausalen Erklärungen zu unterscheiden wären. Stattdessen bedeute das, dass die unterschiedlichen Erklärungsmodelle jeweils legitime Weisen darstellen, Phänomene zu erklären, und dass in jedem Kontext auf Basis pragmatischer Faktoren das jeweils beste Erklärungsmodell ausgewählt wird, wobei auch denkbar sei, dass es Kontexte gibt, in denen die angewandten Erklärungen weder auf einen kausalen noch auf einen unifikationistischen Zusammenhang abheben und trotzdem legitim seien, solange sie die Desiderata der empirischen Adäquatheit und der internen Konsistenz erfüllen.³⁵⁵

Die Errungenschaft von pragmatischen Erklärungstheorien nach dem Muster de Regts ist somit, die lange währende Debatte zu versöhnen, welches Erklärungsmodell als fundamental anzusehen ist, und folglich anzuerkennen, dass in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Weisen des Erklärens zu bevorzugen sind. Da pragmatische Erklärungstheorien mit kausalen und unifikationistischen Erklärungsmodellen genau jene Weisen des Erklärens einbinden, von denen bereits gezeigt werden konnte, dass sie im Alltag ebenso wie in den Wissenschaften angewendet werden, kann guten Grundes angenommen werden, dass auch auf Basis pragmatischer Erklärungstheorien keine strukturellen Unterschiede zwischen den Verstehensmodi anzunehmen sind. Nichtsdestotrotz sollen aus Gründen der Vollständigkeit nun die Kerngedanken von de Regts Konzeption, einerseits das Realisieren von Verstehen mittels empirisch adäquaten sowie konsistenten Erklärungen, die auf intelligiblen Theorien basieren und deren Genese von pragmatischen Erwägungen begleitet wird und andererseits die essentielle Rolle von Modellbildung im Erklärungsprozess auf ihre Alltagstauglichkeit hin überprüft werden.

Schon auf den ersten Blick lässt sich erkennen, dass die Desiderata der empirischen Adäquatheit und der internen Konsistenz auch bei alltäglichen Erklärungen erfüllt sein müssen. Vermeintlich erklärende Beschreibungen von Phänomenen, die nicht sowohl empirisch adäquat als auch intern konsistent sind, kann letztlich kein Erklärungswert zugeschrieben werden, was sich beispielsweise im Fall der Astrologie zeigt, deren fehlender explanatorischer Gehalt damit zu begründen ist, dass sie weder durch belastbare Daten gestützt werden kann noch verlässliche Vorhersagen zu produzieren vermag, obgleich sie in sich konsistent ist. Ebenso eindeutig ist, dass wir auch bei alltäglichen Erklärungen von pragmatischen Faktoren geleitet werden, da

³⁵⁵ Die Eruierung weiterer Erklärungsmodelle prägt den wissenschaftsphilosophischen Diskurs bisher nicht in nennenswertem Umfang. Angedeutet wird deren Möglichkeit in de Regt (2017, 80-81).

auch diese nicht ohne abgerufenes Hintergrundwissen, ausgeübte kognitiven Fähigkeiten und zur Anwendung gebrachte Abstraktions- und Idealisierungsprozesse denkbar sind. Offen und klärungswürdig bleibt somit, welche Rolle intelligible Theorien und Aspekte der Modellbildung in alltäglichen Erklärungen einnehmen.

Glücklicherweise ist es im Kontext der Arbeit möglich, die Relevanz von Theorien und Modellen für alltägliche Erklärungsprozesse zu untersuchen, ohne in die Tiefen einer wissenschaftsphilosophischen Erörterung des Theorie- und Modellbegriffs absteigen zu müssen, welche zweifelsfrei den Umfang der Untersuchung sprechen würde. Stellt man sich übliche Situationen alltäglichen Erklärens vor, fällt auf, dass Modelle immer dann favorisierte Werkzeuge des Erklärens sind, wenn das erklärte Phänomen zu komplex ist, um mit einer rein abstrakten Beschreibung des Phänomens den gewünschten Erklärungswert zu realisieren, sodass es folglich notwendig ist, sich dem Phänomen mittels eines anschaulichen Zugangs zu nähern. Paradigmatische alltägliche Beispiele sind erneut Erklärungen, mit denen man Kindern die natürliche Welt erschließt. Möchte man einem Kind den natürlichen Wasserkreislauf erklären, wird man nicht umhinkommen, die einzelnen Stationen wie Flüsse oder Wolken aufzuzeichnen und anschaulich mit Pfeilen zu verbinden, da sich das Bild eines sich erhaltenden Kreislaufes dem Kind erst durch eine solche modellhafte Darstellung erschließt. Ebenso ist man, um eine Mondfinsternis zu erklären, gut beraten, eine Taschenlampe und Kugeln unterschiedlicher Größe zu Hilfe zu nehmen, da ein solches Modell einen guten Zugang zum Schattenwerfen von Körpern in den an sich unvorstellbaren kosmischen Dimensionen bietet. Im Gegensatz zu einer rein abstrakten Beschreibung der fraglichen Phänomene basiert der Erklärungswert der Modelle darauf, dass sie die relevanten Aspekte des jeweiligen Phänomens exemplifizieren, also anschaulich herausstellen, und damit gleichsam irrelevante Aspekte ausblenden. Ganz so, wie eine Farbmusterkarte den Zugang zu einem ausgewählten Aspekt einer Wandfarbe ermöglicht, ihrer Farbe in trockenem Zustand auf einer weiß grundierten Wand, eröffnen Modelle einen Zugang zu ausgewählten Aspekten der korrespondierenden Phänomene, der durch eine bloße Beschreibung nicht realisiert werden könnte.³⁵⁶

Modelle sind somit integrale Bestandteile einer Vielzahl alltäglicher Erklärungen. Nun sind Theorien und Modelle auf intime Weise miteinander verbunden. Wie de Regt in Reaktion auf Einwände gegenüber seiner Konzeption darlegte, ist es ohne jegliches Zurückgreifen auf ein theoretisches Rahmenwerk nicht möglich, Modelle mit explanatorischem Gehalt zu entwickeln.³⁵⁷ Die oben angeführten Beispiele bestätigen das, scheint doch kaum vorstellbar, dass

³⁵⁶ Umfangreiche Ausführungen zur Exemplifikation findet sich im Werk Catherin Elgins, bspw. Elgin (2017).

³⁵⁷ De Regt (2017, 95-99).

man Kindern durch ein Modell etwa den Wasserkreislauf eröffnen könnte, wenn man diesen nicht theoretisch durchdrungen hat. Das eigene theoretische Verständnis wird dann durch das Modell vermittelt, sodass sich ein solches auch in der AdressatIn der Erklärung einstellt. Folglich nehmen auch Theorien eine entscheidende Rolle in alltäglichen Erklärungsprozessen ein – unabhängig davon, wie man den Theoriebegriff im Detail aufschlüsseln würde.

Es ist somit festzustellen, dass Henk de Regts pragmatische Theorie wissenschaftlichen Verstehens stellvertretend für den Bereich der pragmatischen Erklärungstheorien die These bestätigt, dass keine strukturellen Unterschiede zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Verstehen existieren. Ebenso wie kausale und unifikationistische Erklärungen sowohl im Alltag als auch in den Wissenschaften anzutreffen sind, sind auch die pragmatischen Elemente von Erklärungen in ihrem Wirkungsbereich nicht auf die Domäne des Wissenschaftlichen beschränkt. In der Summe kann demnach guten Grundes angenommen werden, dass nicht nur hinsichtlich der Genese von Erklärungen, sondern auch hinsichtlich ihrer Funktionsweise keine strukturellen Unterschiede zwischen alltäglichen und wissenschaftlichen Kontexten bestehen, sodass die grundsätzliche Strukturgleichheit zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Verstehen festgestellt werden kann.

1.3 Implikationen für eine kontextualistische Verstehenstheorie

Im Laufe des Kapitels trat deutlich hervor, dass die augenscheinlichen Unterschiede zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Verstehen nicht auf strukturellen Unterschieden beruhen. Obgleich es im konkreten Einzelfall möglich ist, aufzuzeigen, wodurch sich das wissenschaftliche gegenüber dem alltäglichem Verständnis eines Phänomens auszeichnet, bestehen generalisiert betrachtet keine strukturellen Unterschiede zwischen den Verstehensmodi, da die Charakteristika, die in bestimmten Fällen wissenschaftliches Verstehen auszeichnen, in anderen Fällen Eigenschaften alltäglichen Verstehens sind. Die strukturelle Gleichheit zwischen wissenschaftlichem und alltäglichem Verstehen konnte in den verschiedenen Momenten des Verstehensprozesses bestätigt werden, da sowohl hinsichtlich der Genese als auch hinsichtlich der Funktionsweise von Erklärungen keine strukturellen Unterschiede erkennbar waren.

Während die Konklusion eine signifikante Hürde für jene TheoretikerInnen darstellt, die für eine strukturelle Sonderrolle wissenschaftlichen Verstehens zu plädieren gedenken, kann sie im Rahmen eines Verstehenskontextualismus produktiv zur Anwendung gebracht werden. Rufen wir uns dazu meine kontextualistische Verstehenskonzeption in Erinnerung:

Verstehen kontextualistisch konzipiert

Eine SprecherIn, die den Satz „S versteht x“ in Kontext C äußert, sagt dann und nur dann etwas Wahres, wenn:

- (1) S eine Menge an Fakten bezüglich x kennt *und*
- (2) S eine Menge an Abhängigkeitsbeziehungen bezüglich x kennt *und, basierend auf der Erfüllung von (1) und (2),*
- (3) S alle Probleme, die die Sprechende als relevant in dem Kontext C bezüglich x erachtet, korrekt und auf eine Art und Weise löst, die die Sprechende als dem Kontext C angemessen erachtet.

Wie in den vorherigen Kapiteln deutlich wurde, sind die drei Teilbedingungen dieser Definition gezielt mit einer Unschärfe versehen, um zu ermöglichen, dass der gesamten Bandbreite an Verstehensprozessen konzeptionell entsprochen werden kann. Dabei wurde beispielsweise dargelegt, dass die Menge an Fakten und Abhängigkeitsbeziehungen, die für korrekte Verstehenszuschreibungen gewusst werden müssen, in Abhängigkeit von den zu lösenden Problemen signifikant variieren können. So erfordert eine Zuschreibung des uneingeschränkten Verstehens der Gezeiten im Kontext eines Physikseminars an der Universität sicherlich ein weitaus umfassenderes Wissen gemäß Bedingungen (1) und (2) als eine äquivalente Zuschreibung im Kontext des schulischen Physikunterrichts.

Auf ganz ähnliche Weise vermag es mein Verstehenskontextualismus, auf umfassende Weise beide Verstehensmodi zu inkorporieren. Die erste und zweite Bedingung der Konzeption sind dabei nicht entscheidend, da für die Zuschreibung der einzelnen Grade an alltäglichem bzw. an wissenschaftlichem Verstehen in unterschiedlichen Kontexten dem Subjekt ein jeweils spezifisches Wissen von Fakten und Abhängigkeitsbeziehungen abverlangt wird, ohne dass ersichtlich wäre, wie die Wissensbedingungen ausschlaggebend dafür sein können, dass mit der Konzeption sowohl Fälle alltäglichen als auch wissenschaftlichen Verstehens angemessen beschrieben werden können. Somit muss der Blick auf die dritte Bedingung der Konzeption gerichtet werden, um zu erkennen, dass ein Verstehenskontextualismus beiden Verstehensmodi gleichermaßen entsprechen kann.

Es steht außer Zweifel, dass die entwickelte kontextualistische Verstehenskonzeption alltägliche Kontexte, in denen Verstehen zugeschrieben wird, angemessen beschreibt, dienen solche alltäglichen Szenarien in der Arbeit schließlich stets als Prüffälle der Konzeption. Zwei Faktoren der dritten Bedingung ermöglichen nun, dass auch wissenschaftlichen Verstehensprozessen entsprochen werden kann. Erstens ermöglicht die *Unschärfe des Problembegriffs*, dass der Anwendungsbereich der Konzeption nicht auf alltägliche Kontexte beschränkt ist. Wie in den vorherigen Kapiteln dargelegt, gehe ich von einem sehr weit gefassten Problembegriff aus, der all das einschließt, was bezüglich eines Phänomens klärungsbedürftig sein kann, ganz gleich, ob es sich um oberflächliche terminologische Unklarheiten oder tiefgehende strukturelle Probleme handelt. Ein derart umfassend konzipierter Problembegriff ermöglicht, dass mit

steigender Komplexität des Phänomens, dessen Verständnis vom Subjekt erstrebt wird, von diesem auch die Lösung komplexerer Probleme abverlangt werden kann. Somit kann die Konzeption flexibel auf wissenschaftliche sowie auf alltägliche Phänomene angewendet werden, ohne dass dabei postuliert werden müsste, dass vom Subjekt etwas strukturell Andersartiges, sprich über Problemlösungen und Wissen Hinausgehendes, verlangt werden würde.

Der zweite Faktor ist auf intime Weise mit dem Problembegriff verbunden, lenkt jedoch den Fokus auf die Zuschreibende. Nicht nur obliegt es ihr, in wissenschaftlichen Kontexten eine größere Menge an Problemen als relevant und somit als lösungsbedürftig zu erachten. Zusätzlich und weitaus entscheidender ist, dass die Zuschreibende, indem sie die *Art und Weise der Problemlösung* hinsichtlich ihrer Angemessenheit evaluiert, die angeführten Gütekriterien wissenschaftlichen Verstehens einfordern kann. Je wissenschaftlicher das betrachtete Problem ist, desto stärker kann die Zuschreibende eine Problemlösung verlangen, die die Gütekriterien wissenschaftlichen Erklärens erfüllt, etwa indem vom Subjekt verlangt wird, dass es in der entwickelten Problemlösung wissenschaftliche Methodiken zur Anwendung bringt und wissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten einbezieht. Ganz wie die Unschärfe des Problembegriffs, verleiht auch die kontextspezifische Varianz der Art und Weise der Problemlösung der Theorie die nötige Flexibilität, um alltägliches ebenso wie wissenschaftliches Verstehen gleichermaßen einzubeziehen. Dabei wird nicht von der den beiden Verstehensmodi gemeinsamen Struktur der Zuschreibung abgewichen, da weiterhin ausschließlich Problemlösungen evaluiert werden, wofür Hintergrundwissen seitens der Problemlösenden vorausgesetzt wird.

Zusammenfassend wurde deutlich, dass wissenschaftliches Verstehen von einer derartigen Mannigfaltigkeit geprägt ist, dass eine Theorie wissenschaftlichen Verstehens, die nicht nur auf einzelne Disziplinen oder Problemfelder beschränkt sein soll, eine gewisse Unschärfe aufweisen muss. Betrachtet man die Unschärfe nun nicht als unliebsames Problem einer Konzeption des Verstehens, sondern als Ausdruck der fundamentalen Kontextsensitivität von Verstehen, wird deutlich, dass zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Verstehen keine strukturellen Unterschiede existieren. In der Folge erschließen sich sowohl die Notwendigkeit als auch die Vorzüge einer kontextualistischen Verstehenskonzeption. Damit ist die erste zentrale konzeptionelle Hürde für eine umfassende Theorie des Verstehens genommen. Im nächsten Kapitel soll die zweite dieser Hürden angegangen werden, indem analysiert wird, ob die einzelnen Arten des Verstehens in einer gemeinsamen Verstehenstheorie vereint werden können.

2. Das Verhältnis der Arten des Verstehens

Im vorherigen Kapitel konnte gezeigt werden, dass meine kontextualistische Verstehenstheorie Verstehenszuschreibungen in alltäglichen ebenso wie in wissenschaftlichen Kontexten angemessen beschreiben kann. Damit ist eine zentrale Hürde genommen, um den Anspruch der Theorie zu untermauern, eine umfassende Konzeption des Verstehens darzustellen. In diesem abschließenden Kapitel der Arbeit soll der Anspruch weiter erhärtet werden, indem ich dafür argumentieren werde, dass mein Verstehenskontextualismus nicht nur den verschiedensten Zuschreibungskontexten entsprechen kann, sondern auch Zuschreibungen verschiedener Arten des Verstehens zu beschreiben vermag. Dementsprechend möchte ich im Folgenden dafür plädieren, dass stets die Struktur meines Verstehenskontextualismus gegeben ist, wenn Subjekten Verstehen zugeschrieben wird, ganz gleich, ob es sich bei dem Objekt des Verstehens um ein komplexes Phänomen wie die Photosynthese oder um einzelne Zusammenhänge wie jene zwischen der unachtsamen Bewegung eines Armes und einer umgefallenen Kaffeetasse handelt. Bevor ich dazu kommen kann, ist es allerdings nötig, mittels einer Reflexion auf die Alltagssprache unmissverständlich darzulegen, worauf sich das nachfolgende Plädoyer bezieht.

2.1 Reflexionen auf die Alltagssprache

Wie im Kapitel zum Forschungsstand dargelegt, fallen unter den Begriff des Verstehens, den ich in der Arbeit analysiere, zwei Arten des Verstehens: Phänomenverstehen und interrogatives Verstehen. In der zeitgenössischen Verstehensdebatte werden hingegen nur Phänomenverstehen und Warum-Verstehen, also eine einzelne Unterform des interrogativen Verstehens, betrachtet. Bevor ich für den umfassenden Geltungsbereich meiner Konzeption argumentieren kann, muss also zunächst geklärt werden, ob die ausschließliche Betrachtung von Phänomenverstehen und Warum-Verstehen hinreichend ist, um die Natur aller Arten des Verstehens abzudecken oder ob entgegen der bisherigen Ausrichtung der Verstehensdebatte auch weitere Formen des interrogativen Verstehens einer Analyse bedürfen. Maßgeblich für die folgende Untersuchung wird die grammatikalische Form der Zuschreibungssätze von Verstehen sein. Die grammatikalische Differenzierung der Verstehensarten soll allerdings nicht die im Forschungsstand dargestellte thematische Einschränkung meiner Arbeit aufheben, sondern ist im Rahmen der Einschränkung zu verstehen. Daher sind auch für dieses Kapitels nur jene Verstehensarten relevant, die Gegenstand der erkenntnistheoretischen sowie wissenschaftsphilosophischen Debatte um Verstehen sind.

Ob es hinreichend ist, lediglich Phänomenverstehen und Warum-Verstehen tiefgehend zu analysieren, zeigt sich, wenn man die Struktur der verschiedenen Unterformen des interrogativen Verstehens betrachtet.³⁵⁸ Dabei fällt zunächst auf, dass eine Reihe der Unterarten direkt als *Warum-Verstehen* wiedergegeben werden können. In erster Linie sind das jene Formen des interrogativen Verstehens, bei denen in der Zuschreibung Interrogativadverbien genutzt werden, die synonym zu „warum“ verwendet werden können. So drückt „Anna versteht, *wieso* der Motor nicht anspringt“ nichts anderes aus als „Anna versteht, warum der Motor nicht anspringt“. Ganz analog entspricht die Zuschreibung „Mario versteht, *weshalb* die Kaffeetasse umgefallen ist“ der Zuschreibung „Mario versteht, warum die Kaffeetasse umgefallen ist“.

Weiterhin kann festgestellt werden, dass andere Unterarten des interrogativen Verstehens direkt in eine Zuschreibung von *Phänomenverstehen* übertragen werden können. Ein Beispiel dafür wäre die Zuschreibung „Franziska versteht, *wie* sich das Coronavirus verbreitet“. Zwar gehören zu Franziskas Verstehen verschiedene Instanzen von Warum-Verstehen, wie etwa das Verstehen, warum sich das Coronavirus in geschlossenen Räumen leichter ausbreitet als an der frischen Luft. Allerdings ist Franziskas Verstehen umfassender als jede der einzelnen Instanzen an Warum-Verstehen, sodass es nicht in Form einer Zuschreibung von Warum-Verstehen wiedergegeben werden kann. Dementgegen entspricht die Zuschreibung „Franziska versteht die Verbreitungsweise des Coronavirus“ vollumfänglich der ursprünglichen Verstehenszuschreibung an Franziska, sodass für diese Unterform des interrogativen Verstehens eine strukturgleiche Zuschreibung von Phänomenverstehen identifiziert werden kann.

Verschiedene Unterformen des interrogativen Verstehens können somit entweder direkt als Zuschreibungen von Warum-Verstehen oder von Phänomenverstehen wiedergegeben werden, ohne dass sich die Struktur oder der Umfang des zugeschriebenen Verstehens ändert. Auf den ersten Blick könnte man daher den Eindruck erlangen, dass es tatsächlich hinreichend ist, ausschließlich Phänomenverstehen und Warum-Verstehen zu betrachten, um die Natur von Verstehen im Sinne des Erfassens von Abhängigkeitsbeziehungen erschöpfend zu beleuchten. Bezieht man jedoch weitere Unterformen des interrogativen Verstehens in die Analyse ein, ist der anfängliche Eindruck zu verwerfen. Betrachtet man beispielsweise die Zuschreibung „Helena versteht, *wovon* die Rakete angetrieben wird“, findet sich keine Zuschreibung von Warum-Verstehen, die der Zuschreibung angemessen entsprechen würde. Im Gegensatz zum vorherigen Fall ist nun allerdings auch nicht ersichtlich, wie die Zuschreibung in eine äquivalente Zuschreibung von Phänomenverstehen übertragen werden kann. Es scheint nur möglich, die

³⁵⁸ Die folgende Untersuchung betrachtet Zuschreibungssätze von Verstehen. Dass von der Zuschreibungspraxis des Verstehens auf die Natur des Verstehensbegriffs geschlossen werden kann, lege ich im methodischen Abschnitt von Teil 2, Kapitel 1 dar.

Zuschreibung als Teil einer umfassenderen Zuschreibung von Phänomenverstehen wie etwa „Helena versteht die Antriebsweise der Rakete“ wiederzugeben.³⁵⁹ Diese umfassendere Zuschreibung schließt zwar das ursprünglich zugeschriebene interrogative Verstehen ohne Modifizierungen ein, stellt darüber hinaus allerdings höhere Ansprüche an das Verstehen von Helena, was nach sich zieht, dass die umfassendere Zuschreibung von Phänomenverstehen dem ursprünglich zugeschriebenen interrogativen Verstehen nicht genau entspricht.

Auf ähnliche Weise findet sich auch für die Zuschreibung „Franko versteht, wodurch die Tasse einen Kratzer bekommen hat“ keine äquivalente Zuschreibung von Warum- oder Phänomenverstehen. Nehmen wir einmal an, dass die Tasse einen Kratzer bekommen hat, da Frankos Bruder Wolfgang aus Wut sein Brotmesser gegen die Tasse schlug. Die obige Zuschreibung an Franko wäre dann bereits korrekt, wenn er versteht, dass die Tasse durch das Dagegenschlagen des Messers einen Kratzer bekommen hat. Dementgegen würde die Zuschreibung „Franko versteht, warum die Tasse einen Kratzer bekommen hat“ mit einem größeren Umfang einhergehen, da sie zusätzlich erfordern würde, dass Franko die Beweggründe seines Bruders kennt, sich also bewusst ist, dass sein Bruder das Messer aus Wut gegen die Tasse geschlagen hat. Eine naheliegende Zuschreibung von Phänomenverstehen findet sich in dem Fall nicht.

Reflektiert man somit, was mit Zuschreibungen von interrogativem Verstehen ausgedrückt wird, zeigt sich, dass zwar in einigen, doch keineswegs in allen Fällen die Zuschreibung in äquivalente Zuschreibungen von Warum- oder Phänomenverstehen übertragen werden kann. Entscheidend ist nun, genau zu betrachten, welche Schlussfolgerung aus den alltagssprachlichen Evidenzen folgt. So wäre es vorschnell, auf Basis der Belege und des Umstandes, dass Zuschreibungssätze von Warum-Verstehen die prototypische Erscheinungsform explanatorischen Verstehens sind, zu folgern, dass die obigen Zuschreibungen von Wodurch-Verstehen und Wovon-Verstehen keine Fälle explanatorischen Verstehens sind, ist es doch offensichtlich das Erfassen entsprechender Erklärungen, das Helenas sowie Frankos Verstehen ermöglicht.³⁶⁰ Statt auf eine andere Weise realisiert zu werden, scheint vielmehr ein anderer Umfang oder eine andere Blickweise auf das Objekt des Verstehens die Eigenständigkeit dieser Unterformen des

³⁵⁹ Sicherlich ist es möglich, beide Zuschreibungen so zu lesen, dass sie sich im Umfang des zugeschriebenen Verstehens entsprechen. Mir scheint jedoch naheliegender, die erste Zuschreibung so zu lesen, dass sie in vielen Kontexten schon dann angemessen wäre, wenn Helena beispielsweise wisse, dass die Rakete mittels Verbrennung von Raketentreibstoff angetrieben wird sowie erfasse, dass dabei eine ungeheure Menge an Energie freigesetzt wird, wohingegen die zweite Zuschreibung in vielen Kontexten vorauszusetzen scheint, dass Helena über weitergehende Fachkenntnis von Raketenantrieben verfügen müsste.

³⁶⁰ Darin zeigt sich auch, dass die bisherige Kontroverse um das Verhältnis von Phänomenverstehen und interrogativem Verstehen ungenau geführt wurde, wurde in ihr schließlich nicht nur interrogatives Verstehen mit Warum-Verstehen gleichgesetzt, sondern letzteres auch als synonym zu explanatorischem Verstehen verwendet. Die grammatikalische Erscheinungsform von Zuschreibungssätzen gibt uns somit zwar Anhaltspunkte für ihre Struktur, sollte aber nicht als alleiniges Kriterium fungieren, um das Verhältnis zwischen den Arten des Verstehens zu untersuchen.

interrogativen Verstehens zu konstituieren. Nichtsdestotrotz könnte es sein, dass bei weiteren Unterformen des interrogativen Verstehens, die hier nicht betrachtet wurden, die fehlende Übertragbarkeit in Zuschreibungen von Warum-Verstehen mit einem nicht-explanatorischem Charakter einhergeht. Eine umfassende Verstehenskonzeption, in deren Geltungsbereich interrogatives Verstehen ebenso wie Phänomenverstehen fallen soll, müsste demnach nicht nur in der Lage sein, die verschiedenen grammatikalischen Erscheinungsformen des interrogativen Verstehens und Phänomenverstehens passend wiederzugeben, sondern auch explanatorisches ebenso wie nicht-explanatorisches Verstehen angemessen einzubeziehen.

Wie bereits im Forschungsstand dargestellt, greife ich mit der Problemfrage um das Verhältnis der Verstehensarten eine weitere Kontroverse der erkenntnistheoretischen Debatte um Verstehen auf.³⁶¹ Bis auf wenige Ausnahmen herrscht in der Debatte breiter Konsens, dass manifeste strukturelle Unterschiede zwischen Phänomenverstehen und interrogativem Verstehen, wenn auch ausschließlich diskutiert in Form von Warum-Verstehen, existieren. Die Kontroverse verläuft dabei zwischen den VerfechterInnen einer antireduktionistischen Auffassung des Verhältnisses der Verstehensarten, in deren Zentrum die Annahme steht, dass Phänomenverstehen nicht auf interrogatives Verstehen zurückgeführt werden kann, und den VertreterInnen eines Verstehensreduktionismus. In dem nun folgenden Plädoyer möchte ich dementgegen argumentieren, dass die Kontroverse zwischen Reduktionismus und Antireduktionismus in Anbetracht des kontextsensitiven Charakters von Verstehen als Scheindebatte einzustufen ist, die nicht vermag, das Verhältnis zwischen Phänomenverstehen und interrogativem Verstehen angemessen aufzuschlüsseln. Das ist dementgegen möglich, wenn ein inklusiver Ansatz gewählt wird, gemäß welchem interrogatives Verstehen und Phänomenverstehen eine gemeinsame Struktur haben, die mit meinem Verstehenskontextualismus angemessen wiedergegeben wird. In Verbindung mit der Konklusion des vorherigen Kapitels, dass mein Verstehenskontextualismus wissenschaftliche ebenso wie alltägliche Zuschreibungskontexte zutreffend beschreiben kann, kann damit festgestellt werden, dass die von mir entwickelte Theorie umfassend all jenen Zuschreibungen von Verstehen entsprechen kann, die in der erkenntnistheoretischen sowie wissenschaftsphilosophischen Debatte um Verstehen betrachtet werden.

2.2 Plädoyer für eine gemeinsame Grundstruktur des Verstehens

Rufen wir uns zu Beginn in Erinnerung, mit welchen Argumenten für eine reduktionistische sowie eine antireduktionistische Position bezüglich des Verhältnisses von Phänomenverstehen und explanatorischem Verstehen argumentiert wird. Zunächst zum Antireduktionismus, der in

³⁶¹ Siehe Forschungsstand, S. 38ff.

der Debatte in Form von zwei Spielarten auftritt. Im Zentrum der ersten Form des Antireduktionismus steht die Annahme, dass Phänomenverstehen *anspruchloser* als Warum-Verstehen ist, da es Fälle gebe, in denen es möglich sei, ein Phänomen zu verstehen, ohne über entsprechende Erklärungen zu verfügen. Neben dem von Lipton vorgestellten Galileischen Gedankenexperiment zur Fallbeschleunigung werden in dem Zusammenhang etwa auch Vorgänge in indeterministischen Systemen sowie Klassifikationen in der Biologie als Beispiele genannt.³⁶² Phänomenverstehen werde dabei auf verschiedene Weisen ermöglicht, die allesamt nicht als Erklärung zu charakterisieren seien. Im Fall von Galileos Gedankenexperiment sei es möglich, mittels einer *reductio ad absurdum* zu verstehen, dass die Fallbeschleunigung eines Körpers unabhängig von seiner Masse sein muss. Ferner könne die Elektronenbewegung in indeterministischen Systemen verstanden werden, wenn man die *probabilistische Natur* der Ereignisse in solchen Systemen erfasse. Im Fall biologischer Klassifikationen schließlich sei es möglich, aufgrund *festgestellter Charakteristika* einer neu entdeckten Spezies verlässliche Vorhersagen bezüglich der biologischen Klassifikation der Spezies zu treffen und sich dadurch ein Verständnis der Spezies anzueignen. In allen Fällen komme das jeweilige Phänomenverstehen ohne Erklärungen aus, da das Subjekt für die Korrektheit der jeweiligen Verstehenszuschreibungen nicht in der Lage sein müsse, zu erklären, warum die Fallbeschleunigung eines Körpers unabhängig von seiner Masse ist, warum sich das Elektron nach rechts statt nach links bewegt oder warum eine bestimmte Spezies beispielsweise als warmblütig zu charakterisieren ist.

Dementgegen wird gemäß der zweiten Spielart des Antireduktionismus Phänomenverstehen gegenüber Warum-Verstehen als *anspruchsvoller* charakterisiert. Warum-Verstehen sei demgemäß nicht hinreichend für Phänomenverstehen, da das Verstehen eines Phänomens nicht schon dadurch erreicht werde, dass ein Subjekt in der Lage ist, verschiedene für das Phänomen relevante Zusammenhänge korrekt zu erklären, sondern zusätzlich in der Lage sein muss, die erfassten Erklärungen sowie die Beziehungen zwischen den Erklärungen zu einer kohärenten Vorstellung des Phänomens zusammensetzen.³⁶³ Ganz ähnlich heben Carter und Gordon auf den postulierten reichhaltigeren holistischen Charakter von Phänomenverstehen ab, indem sie beschreiben, dass sich Subjekte nur dann explanatorisches Verstehen einzelner Aspekte eines Phänomens aneignen könnten, wenn sie bereits zu einem bestimmten Grad das Phänomen an sich verstanden hätten, da nur ein im Hintergrund befindliches Phänomenverstehen ermögliche, neue Erkenntnisse bezüglich des Phänomens zu bewerten und einzuordnen.³⁶⁴

³⁶² Kelp (2015) unter Rückgriff auf Lipton (2009); Kvanvig (2009a, 101); Baumberger (2011, 78) sowie Gijsbers (2013) unter Rückgriff auf Lipton (2009).

³⁶³ Baumberger (2011, 78).

³⁶⁴ Carter und Gordon (2014, 9-12).

Antireduktionistischen Theorien entgegengesetzt ist primär Khalifas Verstehensreduktionismus.³⁶⁵ Nach Khalifa lässt sich Phänomenverstehen auf explanatorisches Verstehen reduzieren, da es entweder direkt in einer Vielzahl von Erklärungen bestünde oder durch andere Relationen konstituiert sei, wie etwa probabilistische und mereologische Relationen, die das Subjekt befähigen würden, Erklärungen zu entwickeln.³⁶⁶ Zudem sei gemäß Khalifa stets unabdingbar, dass vergleichbare Grade an Phänomenverstehen und explanatorischem Verstehen zueinander in Relation zu setzen seien sowie im Vergleich der Verstehensinstanzen nicht das Objekt des Verstehens zu wechseln sei, wodurch sich der Eindruck aushebeln lasse, dass Phänomenverstehen gegenüber Warum-Verstehen generell anspruchsvoller oder umfassender sei.³⁶⁷

Wie ist der Disput zwischen ReduktionistInnen und AntireduktionistInnen zu bewerten? Zunächst fällt auf, dass eine genaue Einschätzung der Kontroverse maßgeblich davon abhängt, welche Konzeption von Erklärungen man vertritt. Geht man etwa von einer pluralistischen Auffassung des Erklärungsbegriffs wie jener von Henk de Regt aus, wonach Erklärungen auf intelligiblen Theorien bezüglich des Phänomens basieren und sowohl empirisch ädaquat als auch in sich konsistent sein müssen, ist überaus naheliegend, probabilistische und unifikationistische Ausführungen zu Phänomenen als Erklärungen einzustufen, wodurch die Fallszenarien der indeterministischen Systeme und der biologischen Klassifikation Fälle von Erklärungen darstellen würden.³⁶⁸ Zugegeben, auch bei de Regts Erklärungs begriff fällt das Urteil bezüglich des Gedankenexperiments von Galileo weniger eindeutig aus, da in dem Fall unklar ist, inwiefern das Subjekt über eine intelligente Theorie bezüglich der Fallbeschleunigung von Körpern verfügt. Doch selbst ein solches Szenario könnte mit einer noch inklusiveren Erklärungstheorie angemessen beschrieben werden, etwa wenn man davon ausgeht, dass Erklärungen in (annähernd) wahren und informativen Antworten auf Warum-Fragen bestünden, da dann auf die Frage „Warum ist die Fallbeschleunigung von Körpern unabhängig von ihrer Masse?“ mit der Wiedergabe des Gedankenexperiments eine korrekte und informative Antwort gegeben werden könnte.³⁶⁹ Da es somit maßgeblich von dem angenommenen Erklärungs begriff abhängt, ob die Fallszenarien einen Antireduktionismus des Verstehens begründen oder nicht begründen, kann zumindest auf den ersten Blick nicht theorieunabhängig geklärt werden, welches Verhältnis zwischen explanatorischem Verstehen und Phänomenverstehen besteht.

³⁶⁵ Obgleich sich Hannon nicht gänzlich darauf festlegt, lässt auch sein Ansatz Sympathie für eine reduktionistische Verstehenskonzeption erkennen (2019, 231).

³⁶⁶ Khalifa (2017, insb. Kap. 4).

³⁶⁷ Khalifa (2017, 94).

³⁶⁸ De Regt (2017, 92).

³⁶⁹ Ganz ähnlich fasst Hannon Erklärungen als Antworten auf Warum-Fragen auf, die Abhängigkeitsbeziehungen beschreiben (2019, 227-228).

Auf ganz ähnliche Weise kommt der Erklärungs-begriff ins Spiel, wenn man die zweite Spielart des Antireduktionismus betrachtet. Sicher, es ist durchaus plausibel, dass für Phänomenverstehen nicht nur Erklärungen einzelner Aspekte eines Phänomens erfasst werden müssen, sondern dass das Subjekt auch in der Lage sein muss, die Erklärungen zu einem kohärenten Bild zusammenzusetzen. Doch keineswegs ist ausgeschlossen, dass die Beziehungen zwischen den erfassten Erklärungen wiederum *explanatorische* Beziehungen sind. Nimmt man etwa die Erklärungstheorie de Regts an, würde die Forschende von einer beherrschten intelligiblen Theorie über das Phänomen ausgehen, im Verstehensprozess mögliche Erklärungen des Phänomens entwickeln und dabei die Einsicht erlangen, wie sich die Erklärungen wiederum auf explanatorische Weise stützen, wodurch in der Folge sowohl die ursprünglich angenommene Hypothese bezüglich des Phänomens weiterentwickelt würde als auch das Phänomen selbst verstanden würde, wobei in dem gesamten Prozess stets die Kriterien der empirischen Adäquatheit und internen Konsistenz berücksichtigt würden, sodass die Anforderungen an Erklärungen erfüllt wären. In der Folge wäre dann Phänomenverstehen zwar weiterhin umfassender als einzelne Instanzen explanatorischen Verstehens, doch in seiner Struktur rein explanatorisch, sodass letztlich, contra Carter und Gordon, ein im Hintergrund befindliches umfassenderes *explanatorisches* Verstehen des gesamten Phänomens ein spezifischeres *explanatorisches* Verstehen neuer Fakten und Zusammenhänge bezüglich des Phänomens ermöglichen würde. Eine solche Position würde nach sich ziehen, dass mit dem Wechsel von Phänomenverstehen zu explanatorischem Verstehen ein unterschiedlicher Blick auf das Phänomen – mal breiter, mal spezifischer – ausgedrückt wird und könnte somit das von Khalifa bemerkte Defizit aushebeln, dass oftmals unterschiedlich umfassende Verstehensobjekte verglichen werden, wenn die Streitfrage diskutiert wird.

Ein weiterer Befund aus der Kontroverse ist, dass erneut der kontextsensitive Charakter von Verstehen vernachlässigt wird. Allen Positionen gemein ist, dass das Verhältnis der Arten des Verstehens zueinander kontextunabhängig analysiert werden soll. Über die Gründe lässt sich nur mutmaßen – nicht unwesentlich ist wohl, dass in der Debatte um den Verstehensbegriff erst seit kurzer Zeit die Kontextsensitivität von Verstehen zunehmend beachtet wird und dass, obgleich dezidiert explanatorisches Verstehen untersucht wird, die Kontextsensitivität des Erklärungs-begriff nicht angemessen berücksichtigt wird. Hinzu kommt, dass die einzelnen Positionen in ihrer kontextunspezifischen Simplität prima facie zu überzeugen vermögen: Da Subjekte in der überwiegenden Mehrheit der Fälle ein Phänomen verstehen, indem sie Erklärungen der Teilaspekte des Phänomens erfassen, ist naheliegend, Phänomenverstehen auf explanatorisches Verstehen zurückzuführen. Die These auf die wenigen Sonderfälle auszuweiten, in denen

prima facie keine Erklärungen entwickelt werden, sowie den größeren Umfang von Phänomenverstehen explanatorisch aufzuschlüsseln, stellt dann keine unüberwindbare Hürde dar, sodass ein Verstehensreduktionismus intuitiv einleuchtend erscheint. Demgegenüber ergibt sich aus dem vergleichsweise größeren Umfang von Phänomenverstehen die intuitive Plausibilität antireduktionistischer Positionen, denen durch die angeführten Sonderfälle von Verstehen ohne offensichtliche Erklärungen zusätzlich Gewicht verliehen wird. VertreterInnen beider Positionen können sich somit auf recht überzeugende alltagssprachliche Evidenzen berufen.

Das entscheidende Versäumnis der Kontroverse ist nun, dass die intuitive Plausibilität von den zwei konträren Thesen nicht zum Anlass genommen wird, in Erwägung zu ziehen, dass bereits die gestellte Streitfrage problematisch ist. Es scheint vergessen, dass das Verhältnis zwischen zwei Begriffen, die zweifelsfrei in enger Verwandtschaft zueinanderstehen, von verschiedenster Art sein kann und nicht notwendigerweise als reduktionistisch oder antireduktionistisch beschrieben werden muss. Hier ist erhellend, kurz in die Geschichte der Wissenschaftsphilosophie zu blicken. In seinem eindrucksvollen Werk *Understanding Scientific Understanding* rekonstruiert de Regt die Debatte um den Erklärungsbegriff als den Versuch, den Disput zwischen VerfechterInnen kausaler und unifikationistischer Erklärungstheorien zu befrieden und in eine Komplementärthese zu übertragen, nach der beide Arten des Erklärens gleichermaßen brauchbar seien und „friedliche Koexistenz“ zwischen den Erklärungstheorien herrschen könne.³⁷⁰ Bezeichnenderweise scheiterte der Versuch jedoch, da die DiskutantInnen zu stark ihrer ursprünglichen Position verhaftet blieben und in den allermeisten Fällen letztlich entweder kausale oder unifikationistische Erklärungen als fundamental betrachteten – ein unbefriedigendes Ergebnis, das nicht zuletzt de Regt mit seiner pluralistischen und kontextualistischen Theorie wissenschaftlichen Erklärens und Verstehens zu ändern gedenkt.

Nun ist die Kontroverse um das Verhältnis zwischen den Verstehensarten nicht von einer derart starken Lagerdynamik geprägt, was wohl auch dem Umstand geschuldet ist, dass die Debatte weitaus jünger ist. Nichtsdestotrotz scheint zuzutreffen, dass die VertreterInnen beider Theorien ihrer eigenen Position zu stark verhaftet sind, als dass sie den Disput zwischen Reduktionismus und Antireduktionismus in einen inklusiven Ansatz übertragen könnten, der die kontextsensitive Natur von Verstehen berücksichtigt und keine spezifische Auffassung des Erklärungsbegriffs voraussetzt. Für eine solche Position möchte ich nun plädieren. Meine Kernannahme ist, dass beiden Arten des Verstehens ihre Kernstruktur gemein ist, auf die beide Arten des Verstehens somit zurückgeführt werden können. Das Grundkonstrukt wird in unterschiedlichen Kontexten allerdings unterschiedlich angereichert, sodass nicht verwundert, dass,

³⁷⁰ De Regt (2017, Kap. 3, ins. S. 72ff.).

ganz im Einklang mit den obigen Beobachtungen, Phänomenverstehen in manchen Szenarien anspruchsloser als explanatorisches Verstehen ist, während es in anderen Kontexten auf explanatorisches Verstehen reduziert werden kann. Ebenso lässt sich erklären, dass Phänomenverstehen in manchen Fällen zusätzliche nicht-explanatorische Beziehungen zwischen den erfassten Erklärungen erfordert, während in anderen Situationen ausschließlich explanatorische Beziehungen zur Konstituierung von Phänomenverstehen beitragen.

Die Grundstruktur, die sich Phänomenverstehen und explanatorisches Verstehen teilen, stellt der von mir entwickelte Verstehenskontextualismus dar. Dementsprechend ist es für korrekte Zuschreibungen beider Arten des Verstehens nötig, dass Subjekte die Rolle von verlässlichen Problemlösenden ausfüllen, dass sie also in der Lage sind, die von der Zuschreibenden als relevant in Betracht gezogenen Probleme angemessen zu lösen und durch die Problemlösung ihr Hintergrundwissen der relevanten Fakten und Abhängigkeitsbeziehungen zur Anwendung zu bringen. Dass damit Phänomenverstehen ebenso wie interrogativem Verstehen entsprechen werden kann, wird sowohl durch die sehr permissive Auslegung des Problembegriffs ermöglicht als auch durch den Umstand, dass die Art und Weise der Problemlösung maßgeblich kontextuell variieren kann, ohne dass dabei postuliert wird, dass die Problemlösung notwendigerweise explanatorischen Charakter haben muss. Konzeptionell wird die These einer geteilten Grundstruktur dadurch ermöglicht, dass ich in meinem kontextualistischen Ansatz von einem Zuschreibersatz mit *Platzhalter* in der Form „S versteht x“ ausgehe, wobei x unterschiedlich ausgefüllt werden kann, sodass die Konzeption Zuschreibungssätze wie „S versteht die Photosynthese“ ebenso abdecken kann wie „S versteht, warum das Licht ausging“, „S versteht, woher der technische Defekt rührte“ oder „S versteht, wodurch das Auto beschädigt wurde“. Auch sprechen nicht zuletzt die zahlreichen Fallszenarien für diesen beanspruchten breiten Umfang meiner Konzeption, mithilfe derer im Lauf der Arbeit gezeigt werden konnte, dass meine Konzeption Fälle interrogativen Verstehens ebenso angemessen beschreiben kann wie Fälle von Phänomenverstehen, wie beispielsweise das umfangreich diskutierte Gezeitenbeispiel.

Ogleich somit bereits alltagssprachliche Evidenzen begründen, dass mein Verstehenskontextualismus sowohl Zuschreibungen von interrogativem Verstehen als auch Phänomenverstehen einschließen kann, soll im Folgenden umfangreicher dargelegt werden, dass mit der These einer geteilten Grundstruktur das Verhältnis zwischen Phänomenverstehen und interrogativem Verstehen korrekt beschrieben werden kann, auch, da das Verhältnis zwischen den Arten des Verstehens bislang nicht umfassend in der Form aufgeschlüsselt wurde.³⁷¹ Zunächst möchte ich

³⁷¹ Lediglich bei Grimm (2017, 214) findet sich die bündig präsentierte These, dass der Unterschied zwischen den Arten des Verstehens graduell und nicht strukturell aufzufassen sei, da Phänomenverstehen ebenso wie explanatorisches Verstehen im Erfassen von Abhängigkeitsbeziehungen bestünde, wobei lediglich der Umfang der

hervorheben, dass bezüglich explanatorischem Verstehen in Anbetracht des vorherigen Kapitels festgehalten werden kann, dass mein Verstehenskontextualismus derartige Zuschreibungen angemessen beschreiben kann. Da deutlich wurde, dass meine Theorie als theoretisches Fundament all jener Instanzen von Verstehen geeignet ist, in denen Verstehen mittels alltäglicher ebenso wie wissenschaftlicher *Erklärungen* erreicht wird, fallen jegliche Instanzen von explanatorischem Verstehen in den Geltungsbereich meiner Konzeption. Dass auch nicht-explanatorisches Verstehen aufgrund der hohen Kontextualisierung des Ansatzes angemessen beschrieben werden kann, wird im Folgenden deutlich.

Erstens steht die Hypothese im Einklang mit der Weise, wie wir interrogatives Verstehen als auch Phänomenverstehen tatsächlich zuschreiben. So ist kaum vorstellbar, dass Subjekten korrekterweise eine Instanz einer der beiden Arten des Verstehens zugeschrieben werden kann, wenn sie nicht in der Lage sind, auch nur eines der im Zuschreibungskontext relevanten Probleme korrekt und angemessen zu lösen. Entscheidend ist dabei die starke Kontextualisierung der dritten Bedingung meiner Verstehenskonzeption. So, wie Erklärungen in unterschiedlichen Kontexten in Unterschiedlichem bestehen können, kann Verstehen in unterschiedlichen Kontexten auf verschiedene Weise realisiert werden. Ganz gleich, ob Subjekte Modelle und Graphen entwickeln, Gesetzmäßigkeiten wiedergeben, Gedankenexperimente formulieren, stark abstrahierte Darstellungen von Zusammenhängen entwerfen oder anhand geteilter Merkmale Kategorisierungen vornehmen: Ausführungen verschiedenster Art sind geeignet, um die Fragen, Unklarheiten und Hürden zu meistern, kurzum die Probleme zu lösen, die verhindern, dass ein Phänomen oder ein Zusammenhang verstanden wird. Dabei ist nicht von Bedeutung, um welches Objekt des Verstehens es sich konkret handelt, da insbesondere aufgrund des breitgefassten Problembegriffs sowie der kontextspezifischen Festlegung der Art und Weise der Problemlösung jegliches Streben nach Verstehen als Prozess des Problemlösens beschrieben werden kann, völlig unabhängig davon, ob explanatorische oder nicht-explanatorische Problemlösungen entwickelt werden.

Hinzu kommt, dass sowohl bei interrogativem Verstehen als auch bei Phänomenverstehen salient gewordene Makel im Hintergrundwissen des Subjekts Anlass dafür geben, die Zuschreibung von Verstehen zurückzuhalten oder eine bereits vorgenommene Verstehenszuschreibung als inkorrekt zu revidieren. Wie hinlänglich erwähnt, gehe ich mit meinem Verstehenskontextualismus davon aus, dass in Zuschreibungskontexten lediglich die dritte Bedingung der

erfassten Abhängigkeitsbeziehungen relativ zum Objekt des Verstehens variere. Die Position ist dabei nicht reduktionistisch, da Grimm erstens nicht postuliert, dass die erfassten Abhängigkeitsbeziehungen stets explanatorisch sein müssen und zweitens, wie bereits erwähnt, auch kleinen Kindern und ausgewählten intelligenten Tieren Verstehen qua Erfassen von Abhängigkeitsbeziehungen zuschreibt, obgleich unklar ist, ob man in solchen Fällen davon sprechen kann, dass die Subjekte über Erklärungen verfügen.

Konzeption von der Zuschreibenden abgeprüft wird, dass also lediglich evaluiert wird, ob das Subjekt die Rolle einer kompetenten Problemlösenden einnehmen kann. Sieht sich die Zuschreibende allerdings genötigt, zu bezweifeln, dass die präsentierte Problemlösung tatsächlich auf relevantem Hintergrundwissen basiert, etwa, indem die begründete Vermutung besteht, dass sich das Subjekt die Lösung des Problems nur ausgedacht hat, ist die Zuschreibende berechtigt, abzuprüfen, ob die vermeintliche Problemlösende über relevantes Hintergrundwissen verfügt. Auch in der Hinsicht lässt sich kein Unterschied zwischen interrogativem Verstehen und Phänomenverstehen erkennen, da beide Arten des Verstehens angemessene und korrekte Problemlösungen erfordern und nur jene Problemlösungen Verstehen anzeigen, die auf validem Hintergrundwissen basieren. Nicht unwesentlich ist dabei, dass auch der Umfang des Hintergrundwissens in Abhängigkeit von der dritten Bedingung kontextuell variiert, da anspruchsvollere Problemlösungen zumeist ein umfangreicheres Hintergrundwissen erfordern,³⁷² sodass mit der Zuschreibung eines umfassenderen Verstehens dem Subjekt üblicherweise auch ein umfassenderes Hintergrundwissen attestiert wird, wodurch letztlich auch das Hintergrundwissen des Subjekts in seinem Umfang mit dem jeweiligen Objekt des Verstehens korreliert, auch wenn die Wissensbedingungen im Zuschreibungsprozess üblicherweise nicht abgeprüft werden.

Es kann somit festgestellt werden, dass unsere alltägliche Zuschreibungspraxis von Verstehen, sofern sie im Einklang mit der Natur des Begriffs in einem kontextualistischen Ansatz beschrieben wird, deutlich für die Annahme spricht, dass sich interrogatives Verstehen und Phänomenverstehen ihre grundlegende Struktur teilen. Blickt man nun auf die Kontroverse um das Verhältnis der Arten des Verstehens zurück, kann die Konklusion zusätzlich bestätigt werden. Erstens ist festzustellen, dass die VertreterInnen antireduktionistischer Positionen zwar stets darauf bedacht waren, die Unterschiede zwischen den Arten des Verstehens hervorzuheben, um ihrer These zusätzliches Gewicht zu verleihen, dabei jedoch nie bezweifelten, dass signifikante Gemeinsamkeiten zwischen Phänomenverstehen und interrogativem Verstehen existieren – sie ließen den Umstand nur größtenteils unerwähnt. Weiterhin wird auch mit dem, was sie anführen – den Argumenten für den gegenüber interrogativem Verstehen bisweilen anspruchsvolleren und bisweilen anspruchsloseren Charakter von Phänomenverstehen – nicht angefochten, dass in den meisten Fällen Phänomenverstehen im Erfassen von *explanatorischen* Abhängigkeitsbeziehungen besteht. Die Annahme anzufechten wäre auch aussichtslos, da über eine Erklärung zu verfügen nun einmal der prototypische Weg ist, um ein Phänomen zu verstehen, was sich nicht zuletzt darin zeigt, dass WissenschaftstheoretikerInnen wie Henk de Regt

³⁷² Zumeist, da es sein kann, dass zwei Problemlösungen auf dem gleichen Hintergrundwissen des Phänomens oder Zusammenhangs basieren, eine der Problemlösungen jedoch insofern anspruchsvoller ist, als das Subjekt im Rahmen der Problemlösung anspruchsvollere kognitive Fähigkeiten ausübt.

selbst in Anbetracht der von Lipton vorgestellten Spezialfälle nicht davor zurückscheuen, Verstehen als „three-term relation between explanation, phenomenon, and the person who uses the explanation to achieve understanding of the phenomenon“ zu charakterisieren.³⁷³

Weiterhin zeigt sich zweitens, dass die Argumente, die in der Kontroverse für oder gegen eine reduktionistische Position angeführt wurden, vollumfänglich auf den kontextsensitiven Charakter von Verstehen zurückgeführt werden können und letztlich keine tragfähigen Anhaltspunkte für die Notwendigkeit einer reduktionistischen oder antireduktionistischen Auffassung des Verhältnisses zwischen interrogativem Verstehen und Phänomenverstehen darstellen. So kann die Beobachtung, dass in manchen Szenarien nicht kausale Erklärungen, sondern Gedankenexperimente sowie erfasste probabilistische und unifikationistische Abhängigkeitsbeziehungen ermöglichen, ein Phänomen oder einen Zusammenhang zu verstehen, damit erklärt werden, dass Problemlösungen kontextuell in ihrer Art und Weise variieren müssen, um angemessen zu sein, und dass im Rahmen dieser Varianz durchaus Problemlösungen zulässig sind, die nur im weitesten Sinn als Erklärungen aufzufassen sind oder sogar nicht als Erklärungen zu bezeichnen sind. Auf ganz ähnliche Weise ist es auch auf die Kontextsensitivität von Verstehen zurückzuführen, dass manche Probleme für ihre Lösung erfordern können, dass die Problemlösende nicht-explanatorische Beziehungen zwischen den erfassten Erklärungen der Teilaspekte eines Phänomens herstellt und diese zu einer kohärenten Vorstellung des Phänomens zusammensetzt, während in anderen Kontexten für die Lösung anderer Probleme ausschließlich explanatorische Abhängigkeitsbeziehungen erfasst werden müssen. Letztlich ist auch der Reduktionismus mit der Kontextsensitivität von Verstehen zu erklären, da *in den allermeisten Kontexten* Phänomenverstehen schon dann erreicht wird, wenn gute Erklärungen der Teilaspekte des Phänomens erfasst werden, wovon man jedoch entgegen des Reduktionismus nicht ableiten sollte, dass es nicht auch genuine Sonderfälle wie die oben beschriebenen geben kann, in denen Phänomenverstehen nicht auf explanatorisches Verstehen reduzierbar ist.

Diese Kritik erklärt auch, warum ich die Kontroverse zwischen Reduktionismus und Antireduktionismus als Scheinfrage erachte, die nicht vermag, der Natur von Verstehen angemessen zu entsprechen. Es ist sowohl in Anbetracht dieser Arbeit als auch des Forschungsstandes zum Verstehensbegriff nicht möglich, den kontextsensitiven Charakter von Verstehen vernünftigerweise zu bezweifeln – unsere Zuschreibungspraxis von Verstehen, die Graduierbarkeit des Begriffs und die enge Verwandtschaft zwischen Erklären und Verstehen zeigen eindeutig die kontextsensitive Natur des Verstehensbegriffs an. Nun ist es allerdings auch nicht möglich, die Kontextsensitivität von Verstehen anzuerkennen und gleichzeitig eine reduktionistische oder

³⁷³ De Regt (2017, 19).

antireduktionistische Position zum Verhältnis zwischen interrogativem Verstehen und Phänomenverstehen zu vertreten, da mit jeder der beiden Positionen unweigerlich bestimmte Fallszenarien unzutreffend beschrieben, bestimmte Aspekte unserer Zuschreibungspraxis von Verstehen unangemessen wiedergegeben und damit letztendlich entscheidende Merkmale des Verstehensbegriffs verzerrt charakterisiert werden. Damit stellt die Kontroverse zwar einen Fall handfesten theoretischen Disputs dar, der sich allerdings von dem zu beschreibenden Begriff entfernt hat und folglich signifikant an Sinnhaftigkeit eingebüßt hat.

Mit der These einer geteilten Struktur zwischen Phänomenverstehen und interrogativem Verstehen ist es also möglich, unsere Zuschreibungspraxis der Verstehensarten angemessen zu beschreiben, die Natur des Verstehensbegriffs vollumfänglich zu berücksichtigen sowie die beanspruchten Vorzüge antireduktionistischer sowie reduktionistischer Positionen einzubeziehen. Dabei legt die These weder auf ein antireduktionistisches noch ein reduktionistisches Verhältnis zwischen Phänomenverstehen und interrogativem Verstehen fest, sondern erkennt unter Berücksichtigung des kontextsensitiven Charakters von Verstehen an, dass die geteilte Grundstruktur der Verstehensarten in unterschiedlichen Kontexten verschiedentlich angereichert werden kann. Dementsprechend ist keine der beiden Verstehensarten als fundamental zu betrachten. Damit ist allerdings nicht gesagt, dass zwischen Phänomenverstehen und interrogativem Verstehen keine Unterschiede existieren, sondern, dass die Gemeinsamkeiten zwischen den Verstehensarten die Unterschiede weitaus übersteigen. Die Unterschiede zwischen interrogativem und Phänomenverstehen ziehen dann keine strukturelle Andersartigkeit der Verstehensarten nach sich, sondern sind darauf zurückzuführen, dass mit Phänomenverstehen zumeist ein breiterer Fokus auf das jeweilige Objekt des Verstehens einhergeht, wodurch Phänomenverstehen zumeist insofern umfassender ist, als es von einem umfangreicheren Hintergrundwissen konstituiert ist und dazu befähigt, eine größere Bandbreite an Problemen zu lösen.³⁷⁴

Mit dem Plädoyer für eine geteilte Grundstruktur von Phänomenverstehen und interrogativem Verstehen gehen somit manifeste Vorzüge einher, ohne dass erkennbar wäre, dass die Annahme konzeptionelle Nachteile nach sich ziehen würde. Es kann daher festgehalten werden, dass beide Arten des Verstehens im Rahmen des Verstehenskontextualismus berücksichtigt werden können, den ich in dieser Arbeit entwickelte. Verbindet man die Konklusion mit dem Ergebnis des vorherigen Kapitels, zeigt sich dann deutlich, dass es mithilfe meiner kontextualistischen Verstehenstheorie möglich ist, jedweden Zuschreibungen des betrachteten Verstehensbegriffs zu entsprechen, ganz gleich, um welches Objekt des Verstehens es sich handelt und in welchem Kontext die Zuschreibung vorgenommen wird. Mit dem dadurch bewiesenen

³⁷⁴ Zu einer ganz ähnlichen Konklusion gelangt Grimm (2017, 216).

umfassenden Geltungsanspruch der Theorie können folglich nicht nur die Disziplingrenzen zwischen Erkenntnistheorie und Wissenschaftsphilosophie überwunden werden, sondern auch Lagerdynamiken innerhalb der Disziplinen in eine inklusive Theorie übertragen werden. Auch als überwunden gilt die Begriffsanalyse als übliche Methode zur Untersuchung erkenntnistheoretischer Begriffe, zeigte sich doch, dass es nicht zuletzt dem Modus geschuldet ist, wie in weiten Teilen der Erkenntnistheorie bislang der Wissensbegriff analysiert wurde, dass bei verschiedenen Streitfragen rund um den Verstehensbegriff nicht konsequent dessen kontextsensitive Natur beachtet wurde, wurde doch oftmals nach alter Gewohnheit der Versuch unternommen, Problemfragen kontextunabhängig zu klären. Da die umfassende, alltägliche ebenso wie wissenschaftliche Zuschreibungssituationen betreffende Kontextsensitivität von Verstehen die vielfach bestätigte Konklusion dieser Arbeit ist, ist somit der Weg bereitet, unter Einbezug ebendieses kontextsensitiven Charakters fortführend disziplinübergreifend der Natur des Verstehens auf den Grund zu gehen und unser Verständnis des Begriffs, der von so überragender Bedeutung für all unsere kognitiven Tätigkeiten ist, weiter voranzutreiben.

Literaturverzeichnis

- Achinstein, Peter. 1983. *The Nature of Explanation*. New York: Oxford University Press.
- Aristoteles. 1976. *Lehre vom Beweis oder zweite Analytik*. Übersetzt von Eugen Rolfes. Hamburg: Felix Meiner.
- Bach, Kent. 2005. The Emperor's New 'Knows'. In: G. Preyer und G. Peter, *Contextualism in Philosophy: Knowledge, Meaning and Truth*. Oxford: Oxford University Press, 51-89.
- Bachmann, Marcus. 2020. The Epistemology of Understanding: A Contextualist Approach. *Kriterion – Journal of Philosophy*, 34 (1), 75-98.
- Baumberger, Christoph. 2011. Types of Understanding: Their Nature and Their Relation to Knowledge. *Conceptus*, 40, 67-88.
- Baumberger, Christoph. 2013. Explanatorisches Verstehen: Ein Definitionsvorschlag. In: M. Hoeltje, T. Spitzley und W. Spohn, *Was Dürfen Wir Glauben? Was Sollen Wir Tun? – Sektionsbeiträge des Achten Internationalen Kongresses der Gesellschaft Für Analytische Philosophie*. Online Veröffentlichung der Universität Duisburg-Essen, 298-311.
- Baumberger, Christoph. 2019. Explicating Objectual Understanding: Taking Degrees Seriously. *Journal for General Philosophy of Science*, 50, 367-388.
- Blome-Tillmann, Michael. 2014. *Knowledge & Presupposition*. Oxford: Oxford University Press.
- Böhle, Fritz. 2013. Was ist Wissenschaft? Anregungen zu einer (Re-)Definition der Wissenschaftlichkeit anwendungsorientierter Bildungsforschung. In: E. Severing und R. Weiss (Hg.), *Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 49-59.
- Boyd, Kenneth. 2020. Environmental Luck and the Structure of Understanding. *Episteme*, 17 (1), 73-87.
- Broogard, Berit. 2005. I Know. Therefore, I Understand. Manuskript.
- Carter, J. Adam und Emma C. Gordon. 2014. Objectual Understanding and the Value Problem. *American Philosophical Quarterly*, 51 (1), 1-14.
- Cohen, Stewart. 1988. How to be a Fallibilist. *Philosophical Perspectives*, 2, 91-123.
- Cohen, Stewart. 1999. Contextualism, Skepticism, and the Structure of Reasons. *Philosophical Perspectives*, 13, Epistemology, 57-89.
- Cohen, Stewart. 2001. Contextualism Defended: Comments on Richard Feldman's 'Sceptical Problems, Contextualist Solutions'. *Philosophical Studies*, 103, 97-98.
- Cooper, Neil. 1994a. The Epistemology of Understanding. *Inquiry*, 38, 205–215.

- Cooper, Neil. 1994b. Understanding. *Proceedings of the Aristotelian Society Supplementary Volume*, 68, 1–26.
- Craig, Edward. 1990. *Knowledge and the State of Nature. An Essay in Conceptual Synthesis*. Oxford: Clarendon Press.
- Craig, Edward. 1993. *Was wir wissen können. Pragmatische Untersuchungen zum Wissensbegriff*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dellsén, Finnur. 2017. Understanding without Justification or Belief. *Ratio*, 30 (3), 239-254.
- De Regt, Henk. 2004. Discussion Note: Making Sense of Understanding. *Philosophy of Science*, 71, 98-109.
- De Regt, Henk. 2017. *Understanding Scientific Understanding*. New York: Oxford University Press.
- De Regt, Henk und Dennis Dieks. 2005. A Contextual Approach to Scientific Understanding. *Synthese*, 144, 137-170.
- De Regt, Henk, Sabina Leonelli und Kai Eigner. 2009. Focusing on Scientific Understanding. In: H. de Regt, S. Leonelli und K. Eigner, *Scientific Understanding: Philosophical Perspectives*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1-20.
- DeRose, Keith. 1995. Solving the Skeptical Problem. *The Philosophical Review*, 104 (1), 1-52.
- DeRose, Keith. 1999. Contextualism: An Explanation and Defence. In: J. Greco und E. Sosa, *The Blackwell Guide to Epistemology*. Malden, Mass: Blackwell, 187-205.
- DeRose, Keith. 2009. *The Case for Contextualism*. Oxford: Oxford University Press.
- DeRose, Keith. 2017. *The Appearance of Ignorance*. Oxford: Oxford University Press.
- Descartes, René. 1986. *Meditationes de Prima Philosophie. Meditationen über die Erste Philosophie*. Übersetzt von Christian Wohlers. Hamburg: Felix Meiner [Med.].
- Dretske, Fred. 1981. The Pragmatic Dimension of Knowledge. *Philosophical Studies*, 40, 363-378.
- Elgin, Catherine. 2004. True Enough. *Philosophical Issues*, 14, 113-131.
- Elgin, Catherine. 2006. From Knowledge to Understanding. In: S. Hetherington, *Epistemology Futures*. Oxford: Clarendon Press, 199-215.
- Elgin, Catherine. 2007. Understanding and the Facts. *Philosophical Studies*, 132, 33-42.
- Elgin, Catherine. 2009. Is Understanding Factive?. In: A. Haddock, A. Millar und D. Pritchard, *Epistemic Value*. Oxford: Oxford University Press, 322-330.
- Elgin, Catherine. 2017. *True Enough*. Cambridge, MA und London: MIT Press.
- Ernst, Gerhard. 2002. *Das Problem des Wissens*. Paderborn: Mentis.

- Ernst, Gerhard. 2005. Radikaler Kontextualismus. *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 59 (2), 159-178.
- Ernst, Gerhard. 2011. *Einführung in die Erkenntnistheorie*. Darmstadt: WBG.
- Ernst, Gerhard und Lisa Marani. 2013. *Das Gettierproblem. Eine Bilanz nach 50 Jahren*. Münster: Mentis.
- Franklin, R. L. 1981. Knowledge, Belief and Understanding. *The Philosophical Quarterly*, 31, 193-208.
- Franklin, R. L. 1983. On Understanding. *Philosophy and Phenomenological Research*, 43, 307-328.
- Friedmann, Michael. 1974. Explanation and Scientific Understanding. *Journal of Philosophy*, 71 (5), 5-19.
- Gettier, Edmund. 1963. Is Justified True Belief Knowledge?. *Analysis*, 23 (6), 121-123.
- Giere, Ronald. 2006. *Scientific Perspectivism*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gijsbers, Victor. 2013. Understanding, Explanation, and Unification. *Studies in History and Philosophy of Science*, 44, 516-522.
- Goldman, Alvin. 1976. Discrimination and Perceptual Knowledge. *The Journal of Philosophy*, 73, 771-791.
- Gopnik, Alison. 2000. Explanation as Orgasm and the Drive for Causal Knowledge. The Function, Evolution, and Phenomenology of the Theory Formation System. In: F. C. Keil und R. A. Wilson, *Explanation and Cognition*. Cambridge, MA: MIT Press, 299-324.
- Gordon, Emma C. 2012. Is There Propositional Understanding?. *Logos & Episteme*, 3, 181-192.
- Gordon, Emma C. 2017. Social Epistemology and the Acquisition of Understanding. In: S.R. Grimm, C. Baumberger und S. Ammon, *Explaining Understanding: New Perspectives from Epistemology and Philosophy of Science*. New York: Routledge, 293-317.
- Greco, John. 2008. What's Wrong With Contextualism?. *The Philosophical Quarterly*, 58 (232), 416-436.
- Greco, John. 2014. Episteme: Knowledge and Understanding. In: K. Timpe und C.A. Boyd, *Virtues and Their Vices*. Oxford: Oxford University Press, 285–301.
- Grimm, Stephen R. 2001. Ernest Sosa, Knowledge, and Understanding. *Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition*, 106 (3), 171-191.
- Grimm, Stephen R. 2006. Is Understanding a Species of Knowledge?. *British Journal for the Philosophy of Science*, 57, 515–535.

- Grimm, Stephen R. 2009. Reliability and the Sense of Understanding. In: H. de Regt, S. Leonelli und K. Eigner, *Scientific Understanding: Philosophical Perspectives*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 83-99.
- Grimm, Stephen R. 2010. The Goal of Explanation. *Studies in History and Philosophy of Science Part A*, 41 (4), 337-344.
- Grimm, Stephen R. 2011. Understanding. In: S. Bernecker und D. Pritchard, *The Routledge Companion to Epistemology*. New York: Routledge, 84-94.
- Grimm, Stephen R. 2012. The Value of Understanding. *Philosophy Compass*, 7 (2), 103-117.
- Grimm, Stephen R. 2014. Understanding as Knowledge of Causes. In: A. Fairweather, *Virtue Epistemology Naturalized: Bridges Between Virtue Epistemology and Philosophy of Science*. Dordrecht: Springer, 329-345.
- Grimm, Stephen R. 2017. Understanding and Transparency. In: S.R. Grimm, C. Baumberger und S. Ammon, *Explaining Understanding: New Perspectives from Epistemology and Philosophy of Science*. New York: Routledge, 212-229.
- Grimm, Stephen R. und Michael Depaul. 2007. Review Essay on Jonathan Kvanvig's The Value of Knowledge and the Pursuit of Understanding. *Philosophy and Phenomenological Research*, 74 (2), 498-514.
- Hacking, Ian. 2012. Introductory Essay. In: T. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*. 50th Anniversary Edition. Chicago und London: University of Chicago Press, vii-xxxvii.
- Hannon, Michael. 2019. *Whats the Point of Knowledge? A Function-First Epistemology*. Oxford: Oxford University Press.
- Hawthorne, John. 2004. *Knowledge and Lotteries*. Oxford: Oxford University Press.
- Heller, Mark. 1999. Relevant Alternatives and Closure. *Australasian Journal of Philosophy*, 77 (2), 196-208.
- Hempel, Carl G. 1965. *Aspects of Scientific Explanation and Other Essays in the Philosophy of Science*. New York: Free Press.
- Hills, Alison. 2010. *The Beloved Self: Morality and the Challenge from Egoism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hills, Alison. 2015. Understanding Why. *Noûs*, 50 (4), 661-688.
- Hills, Alison. 2018. Aesthetic Understanding. In: S.R. Grimm, *Making Sense of the World. New Essays on the Philosophy of Understanding*. Oxford: Oxford University Press, 159-176.
- Hübner, Johannes. 2015. *Einführung in die theoretische Philosophie*. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler.

- Hübner, Johannes. 2017. Was spricht dagegen, Verstehen als Wissen aufzufassen?. *Information Philosophie*, 4, 8-21.
- Janvid, Mikael. 2014. Understanding Understanding: An Epistemological Investigation. *Philosophia*, 42, 971–985.
- Janvid, Mikael. Understanding in Context. Vortrag auf der Konferenz *Dimensions of Understanding: Knowledge, Explanation, Contextualism*. Halle, 28.11.2020.
- Kelp, Christoph. 2015. Understanding Phenomena. *Synthese*, 192, 3799-3816.
- Kelp, Christoph. 2017. Towards a Knowledge-Based Account of Understanding. In: S.R. Grimm, C. Baumberger und S. Ammon, *Explaining Understanding: New Perspectives from Epistemology and Philosophy of Science*. New York: Routledge, 251-271.
- Khalifa, Kareem. 2011. Understanding, Knowledge, and Scientific Antirealism. *Grazer Philosophische Studien*, 83, 93–112.
- Khalifa, Kareem. 2013a. Understanding, Grasping and Luck. *Episteme*, 10 (1), 1-17.
- Khalifa, Kareem. 2013b. Is Understanding Explanatory or Objectual? *Synthese*, 190, 1153-1171.
- Khalifa, Kareem. 2017. *Understanding, Explanation, and Scientific Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kitcher, Philip. 1989. Explanatory Unification and the causal structure of the world. In: P. Kitcher und W. C. Salmon, *Scientific Explanation*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 410-505.
- Kompa, Nikola. 2002. The Context Sensitivity of Knowledge Ascriptions. *Grazer Philosophische Studien*, 64, 11-18.
- Kuhn, Thomas. 1977. *The Essential Tension: Selected Studies in Scientific Tradition and Change*. Chicago und London: University of Chicago Press.
- Kuhn, Thomas. 2012. *The Structure of Scientific Revolutions*. 50th Anniversary Edition. Chicago und London: University of Chicago Press.
- Kvanvig, Jonathan. 2003. *The Value of Knowledge and the Pursuit of Understanding*. New York: Cambridge University Press.
- Kvanvig, Jonathan. 2009a. The Value of Understanding. In: A. Haddock, A. Millar und D. Pritchard, *Epistemic Value*. Oxford: Oxford University Press, 95-112.
- Kvanvig, Jonathan. 2009b. Responses to Critics. In: A. Haddock, A. Millar und D. Pritchard, *Epistemic Value*. Oxford: Oxford University Press, 339-351.

- Leonelli, Sabina. 2009. Understanding in Biology: The Impure Nature of Biological Knowledge. In: H. de Regt, S. Leonelli und K. Eigner, *Scientific Understanding: Philosophical Perspectives*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 189-209.
- Lewis, David. 1996. Elusive Knowledge. *Australasian Journal of Philosophy*, 74 (4), 549-567.
- Lipton, Peter. 2004. *Inference to the Best Explanation*. Zweite Ausgabe. New York: Routledge.
- Lipton, Peter. 2009. Understanding without Explanation. In: H. de Regt, S. Leonelli und K. Eigner, *Scientific Understanding: Philosophical Perspectives*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 43-63.
- Malfatti, Federica Isabella. 2019. On Understanding and Testimony. *Erkenntnis*, 1-21.
- Malfatti, Federica Isabella. 2020. Can Testimony Transmit Understanding? *Theoria*, 86 (1), 54-72.
- Moore, G. E. 1993. A Defence of Common Sense. In: T. Baldwin, *G. E. Moore: Selected Writings*. London: Routledge, 106-33.
- Moravcsik, Julius M. 1979. Understanding. *Dialectica*, 33, 201–216.
- Morris, Kevin. 2012. A Defense of Lucky Understanding. *The British Journal for the Philosophy of Science*, 63, 357–371.
- Nimtz, Christian. 2012. Begriffsanalyse heute. *Zeitschrift für Philosophie Forschung*, 66, 218-247.
- Nozick, Robert. 1981. *Philosophical Explanations*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Park, Seungbae. 2018. Understanding without Justification and Belief?. *Principia: An International Journal of Epistemology*, 21 (3), 379-389.
- Platon. 1991. *Theaitetos*. Gr./Dt. Übersetzt von Friedrich Schleiermacher. Frankfurt a. M. und Leipzig: Insel, sämtliche Werke VI.
- Pritchard, Duncan. 2009. Knowledge, Understanding and Epistemic Value. *Royal Institute of Philosophy Supplement*, 64, 19-43.
- Pritchard, Duncan. 2014. Knowledge and Understanding. In: A. Fairweather, *Virtue Epistemology Naturalized: Bridges Between Virtue Epistemology and Philosophy of Science*. Dordrecht: Springer, 315–327.
- Putnam, Hilary. 1981. *Reason, Truth and History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rancourt, Benjamin. 2017. Better Understanding Through Falsehood. *Pacific Philosophical Quarterly*, 98, 382-405.
- Rechnitzer, Tanja. Im Erscheinen. Epistemic Trust and the Transmission of Understanding. 1-30.
- Riaz, Amber. 2015. Moral Understanding and Knowledge. *Philosophical Studies*, 172, 113–128.

- Riggs, Wayne. 2003. Understanding 'Virtue' and the Virtue of Understanding. In: M. Depaul und L. Zagzebski, *Intellectual Virtue: Perspectives from Ethics and Epistemology*. Oxford: Clarendon Press, 203-226.
- Riggs, Wayne. 2009. Understanding, Knowledge and the Meno Requirement. In: A. Haddock, A. Millar und D. Pritchard, *Epistemic Value*. Oxford: Oxford University Press, 331-338.
- Rohwer, Yasha. 2014. Lucky Understanding without Knowledge. *Synthese*, 191, 945-959.
- Rysiew, Patrick. 2001. The Context-Sensitivity of Knowledge Attributions. *Noûs*, 35 (4), 477-514.
- Salmon, Wesley C. 1984. *Scientific Explanation and the Causal Structure of the World*. Princeton: Princeton University Press.
- Salmon, Wesley C. (1990) 2006. *Four Decades of Scientific Explanation*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Schaffer, Jonathan. 2005. What Shifts? Threshold, Standards, or Alternatives?. In: G. Preyer und G. Peter, *Contextualism in Philosophy: Knowledge, Meaning, and Truth*. Oxford: Oxford University Press, 115-130.
- Schiffer, Stephen. 1996. Contextualist Solutions to Skepticism. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 96, 317-333.
- Sliwa, Paulina. 2015. Understanding and Knowing. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 55, 57-74.
- Sliwa, Paulina. 2017. Moral Understanding as Knowing Right from Wrong. *Ethics*, 127 (3), 512-552.
- Sosa, Ernest. 2001. Human Knowledge, Animal and Reflective. *Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition*, 106 (3), 193-196.
- Sosa, Ernest. 2009. *Reflective Knowledge: Apt Belief and Reflective Knowledge, Volume II*. Oxford: Oxford University Press.
- Stanley, Jason. 2005. *Knowledge and Practical Interest*. Oxford: Oxford University Press.
- Strevens, Michael. 2004. The Causal and Unification Approaches to Explanation Unified-Causally. *Noûs*, 38 (1), 154-176.
- Strevens, Michael. 2013. No Understanding Without Explanation. *Studies in History and Philosophy of Science*, 44, 510-515.
- Strevens, Michael. 2017. How Idealizations Provide Understanding. In: S.R. Grimm, C. Baumberger und S. Ammon, *Explaining Understanding. New Perspectives from Epistemology and Philosophy of Science*. New York und London: Routledge, 37-49.

- Trout, J. D. 2002. Scientific Explanation and the Sense of Understanding. *Philosophy of Science*, 69, 212-233.
- Trout, J. D. 2005. Paying the Price for a Theory of Explanation: De Regt's Discussion of Trout. *Philosophy of Science*, 72, 198-208.
- Unger, Peter. 1971. A Defense of Skepticism. *Philosophical Review*, 80 (2), 198-219.
- Unger, Peter. 1975. *Ignorance: A Case for Skepticism*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Camp, Wesley. 2014. Explaining Understanding (Or Understanding Explanation). *European Journal for Philosophy of Science*, 4, 95-114.
- Van Fraassen, Bas. 1980. *The Scientific Image*. Oxford: Clarendon Press.
- Vogel, Jonathan. 1990. Are there Counterexamples to the Closure Principle?. In: M. Ross und G. Ross, *Doubting: Contemporary Perspectives on Skepticism*. Dordrecht: Kluwer, 13-27.
- Von Wright, Georg H. 1971. *Explanation and Understanding*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Willascheck, Marcus. 2000. Wissen, Zweifel, Kontext: Eine kontextualistische Zurückweisung des Skeptizismus. *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 54 (2), 151-172.
- Williams, Michael. 2000. Is Contextualism Statable?. *Philosophical Issues*, 10, 80-85.
- Williams, Michael. 2004. Knowledge, Reflection and Sceptical Hypotheses. *Erkenntnis*, 61, 315-343.
- Woodward, James. 2003. *Making Things Happen: A Theory of Causal Explanation*. Oxford: Oxford University Press.
- Ylikoski, Petri. 2009. The Illusion of Depth of Understanding in Science. In: H. de Regt, S. Leonelli und K. Eigner, *Scientific Understanding: Philosophical Perspectives*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 100-122.
- Zagzebski, Linda. 2001. Recovering Understanding. In: M. Steup, *Knowledge, Truth, and Duty: Essays on Epistemic Justification, Responsibility, and Virtue*. New York: Oxford University Press, 235-251.